SOZIALISTISCHE BILDUNGSKONZEPTION UND POLYTECHNISCHE BILDUNG UND ERZIEHUNG IN DER DDR

Zur Darstellung und Kritik ihrer Entwicklung, ihrer Einbettung in die " Politische Ökonomie des Sozialismus" und ihrer schulpraktischen Verwirklichung

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Georg-August-Universität zu Göttingen

vorgelegt von
Dirk Bode
aus Celle

1976

Göttingen 1975

SOZIALISTISCHE BILDUNGSKONZEPTION UND POLYTECHNISCHE BILDUNG UND ERZIEHUNG IN DER DDR

Zur Darstellung und Kritik ihrer Entwicklung, ihrer Einbettung in die " Politische Ökonomie des Sozialismus" und ihrer schulpraktischen Verwirklichung

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Georg-August-Universität zu Göttingen

vorgelegt von
Dirk Bode
aus Celle

Göttingen 1975

Berichterstatter: Prof.Dr.H.G.Herrlitz

Mitberichterstatter: Prof.Dr. K.Mollenhauer

Prof.Dr. W.Rosenbaum

Tag der mündlichen Prüfung: 4.2.1976

Meinen Eltern

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Gefördert mit Hilfe von Forschungsmitteln des Landes Niedersachsen.

Inhalt

1.	Einleitung	5
2.	Theorie der "sozialen Revolution" und sozialistische Bildungskonzeption	19
2.1.1	Der Begriff der "sozialen Revolution"	19
2.1.2	Primat der Politik	21
2.1.3	Wechsel der Funktion	25
2.1.4	Staat , Partei , Vergesellschaftung der Bildungspolitik	26
2.2	Bildung und Erziehung in der "sozialen Revolution"- zur "Allseitigkeit" des"Herrn der Produktion"	3o
2.2.1	Der Begriff der Kulturrevolution bei Lenin und Lunatscharski	4o
2.3	Grundlagen der marxistischen Arbeitspädagogik	43
2.3.1	Der Arbeitsbegriff bei Marx und Engels	43
2.3.2	Industrielle Arbeit als Grundlage der Schularbeit in der polytechnischen Arbeitseinheitsschule - zu den Auffassungen der frühen Sowjetpädagogik	51
2.3.3	Schulpädagogische Konsequenzen	54
2.4	Zusammenfassung	67
3.	Die "Politische Ökonomie des Sozialismus" als Theorie der sozialen Revolution in der DDR und ihre Bedeutung für das Volksbildungswesen	7o
3.1	Auswahlgesichtspunkte	7o
3.2	Planung und Leitung der Volkswirtschaft mit kybernetischen Methoden	73
3.3	Zum Primat der Ökonomie im System der Planung und Leitung und zur Funktion der ökonomischen und moralischen Stimuli	79
3.4	"Sozialistische Demokratie"	92
3.4.1	Erstellung des Volkswirtschaftsplans	
3.4.2	Optimierung der Planvorgaben - sozialistische Demokratie im Betrieb	96
3.4.3	Das Prinzip der Einzelleitung und die Kontrollorgane	97
3.5	"Der wissenschaftlich-technische Fortschritt - Wegbereiter des Kommunismus" - Zur Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution	lol
3.5.1	Wandel in der materiell-technischen Basis	lo2
3.5.2	Veränderung im Charakter der produktiven Arbeit	lo4
3.5.3	Geistige Anreicherung der produktiven Arbeit und Überwindung des Gegensatzes von Kopf- und Handarbeit	lo6
3.5.4	"Produktivkraft Wissenschaft" und ihre sozialen Folgen	llo
3.6	Der VIII.Parteitag der SED und die "Rücknahme" einiger zentraler gesellschaftstheoretischer Theoreme	115
3.7	"Produktivkraft Persönlichkeit" - zu den bildungstheoretischen Konsequenzen und zur Kulturrevolution in der DDR	118
3.8	Zusammenfassung und Kritik	125

4.	Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR bis 1956 - Zur Rezeption und Entwicklung des Gedankens der polytechnischen Bildung und der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit	144
4.1	Periodisierung der Schulgeschichte	144
4.2	Die Auseinandersetzung mit der Arbeitsschulkonzeption nach 1945	146
4.3	Die Rezeption der Sowjetpädagogik - "endgültige Absage an die Arbeitsschule"	151
4.4	Polytechnik in der restaurierten Lernschule - die Entwicklung bis zum V.Pädagogischen Kongreß	157
4.5	Zusammenfassung	167
5.	Einführung der polytechnischen Bildung und Erziehung in die Schulpraxis	171
5.1	Periodisierung	171
5.2	Reischock , Karras und Krapp	173
5.3	Die Vorbereitung des polytechnischen Unterrichts als Unterrichtstag in der Produktion	183
5.4	Die sozialistische Umgestaltung der Schule der DDR	189
5.4.1	Schulthesen des ZK der SED	189
Exkurs	Zum Begriff der polytechnischen Oberschule	192
5.4.2	Die pädagogische Diskussion der polytechnischen Bildung im Jahr 1959	195
5.4.3	Das Lehrplanwerk von 1959	2oo
5.4.4	Das Schulgesetz von 1959	2o2
5.4.5	Die Schulordnung von 1959	
5.5	Verbesserung und weitere Entwicklung des polytechnischen Unterrichts an den Oberschulen - die Entwicklung bis zum VI.Parteitag der SED	2o5
5.5.1	Klärung terminologischer Fragen	2o9
5.5.2	Arbeitserziehung	213
5.6	Mängel in der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die Richtung ihrer Überwindung	216
5.7	Zusammenfassung	223
6.	Polytechnischer Unterricht unter dem Einfluß des Neuen Ökonomischen Systems und der Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution	226
6.1	Periodisierung	226
6.2	Die Vorbereitung des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem nach dem VI.Parteitag der SED	227
Exkurs	Differenzierung der Allgemeinbildung , Begabungsbegriff und die Verwirklichung der Einheitlichkeitsforderung	23o
6.3	Die Aufgabenstellung des Bildungsgesetzes von 1965	236
6.4	"Die einzelnen Lehrpläne ... zu einem einheitlichen geschlossenen Bild einer modernen Allgemeinbildung zusammenfügen..." - zur neuen Allgemeinbildungskonzeption	238
6.5	Polytechnische Bildung und Erziehung als Fach und Aspekt der Allgemeinbildung - zur Entwicklung der neuen Lehrpläne für die Klasse 7 bis 1o (Frankiewicz)	246
6.6.	Die "Meisterung der Lehrpläne" - strategische Auf-	

	gabe der didaktisch-methodischen Ausgestaltung der Lehrpläne	258
6.7	Zusammenfassung	267
7.	Vom Unterrichtstag in der Produktion zum polytechnischen Unterricht	269
7.1	Erste Entwicklungsformen der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit	27o
7.2	Der Anteil des polytechnischen Unterrichts an den Stundentafeln	274
7.3	"Jedem Schüler jeden Monat eine Zensur" - Zur Bewertung der Schülerleistungen im polytechnischen Unterricht	276
7.4.1	"Einführung in die sozialistische Produktion"	28o
7.4.2	Das polytechnische Kabinett	284
7.4.3	"Je voller unser Topf - desto größer ist dein Anteil" - politisch-ökonomische Bildung in den Lehrbüchern für das Fach "Einführung in die sozialistische Produktion"	288
7.5	Die produktive Arbeit der Schüler	292
7.5.1	Didaktische Begründung und methodische Ausgestaltung	292
7.5.2	Erkenntnisfördernde Arbeiten	297
7.5.3	Arbeitserziehung	3o3
7.5.4	Organisationsformen der produktiven Arbeit der Schüler	312
7.6	Einflußnahme der Arbeiterklasse	321
7.7	Zusammenfassung	321
8.	Schlußbetrachtung	324

Teil II

Anmerkungen		334
Abkürzungen		383
Literatur		385
1.	Bibliographien	385
2.	Dokumenten- und Textsammlungen	385
3.	Zeitschriften	386
4.	In der DDR erschienene Literatur und marxistische Autoren	386
4.1	Gesellschaftswissenschaftliche und politisch-ökonomische Literatur	386
4.2	"Klassiker"	39o
4.3	Staats- und Parteidokumente,Lehrpläne , Lehrbücher	391
4.4	Pädagogische und schulpolitische Veröffentlichungen	394
5.	Nicht in der DDR erschienene Literatur	416
5.1	Gesellschaftstheoretische und -kritische Veröffentlichungen	416
5.2	Pädagogische Veröffentlichungen und Vergleichende Erziehungswissenschaft	418
Zeittafel zur schulpolitischen und pädagogische Entwicklung in der DDR bis 1971		423

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41534921_0042

1. Einleitung

Die bildungspolitische und pädagogische Entwicklung in der DDR ist von der westdeutschen vergleichenden Erziehungswissenschaft seit Beginn der schulpolitischen Auseinanderentwicklung verfolgt worden.(1) Hierbei sind unterschiedliche Interessen wirksam geworden.
Die in den fünfziger und sechziger Jahren vorherrschende Richtung der - sich selbst so nennenden - "Ostpädagogik" adaptierte in den sechziger Jahren unter dem Eindruck der gesellschaftlichen und bildungspolitisch-pädagogischen Wandlungen in den osteuropäischen Ländern Positionen , die von einer Annäherung der Bildungsbestrebungen in den entwickelten Industriegesellschaften in Ost und West ausgingen.Daneben trat in den sechziger Jahren eine Richtung hervor , die sich bemühte , die pädagogische Einzelheit für bildungsreformerische Bestrebungen in der BRD auszuwerten , weil große Ähnlichkeiten mit Bestrebungen und Konzepten besonders in der Gesamtschulreform festgestellt wurden. Eine dritte , neuere Richtung wird von einigen , wenigen Arbeiten verkörpert , die sich gegen die Ostpädagogik , gegen die von einer Konvergenz der Bildungsbestrebungen ausgehendende Betrachtungsweise scharf abgrenzt , aber auch im Gegensatz zur bildungsreformerisch interessierten Literatur versucht , die gesellschaftspolitischen und ideologischen Grundlagen der DDR-Pädagogik in die Betrachtung einzubeziehen und positiv darzustellen.

Es fehlen Arbeiten , die versuchen , Grundlagen und Praxis der DDR-Pädagogik zu erfassen u n d kritisch am in sie eingehenden emanzipatorischen gesellschaftspolitischen und pädagogischen Anspruch zu messen.

Die klassische "Ostpädagogik" der fünfziger und sechziger Jahre - der wir die Autoren zurechnen , die noch nicht von der Theorie einer Konvergenz der Gesellschaftssysteme und der Bildungsbemühungen beeinflußt waren - setzte sich weniger mit der pädagogischen Praxis als mit den philosophischen und politischen Grundlagen der sozialistischen Pädagogik auseinander. Sie tat dies aus politischer Motivation , dem Antikommunismus der Phase des Kalten Krieges verhaftet , was sich darin ausdrückt , daß der Gegenstand ohne Bemühung um den inneren Zusammen-

hang der sozialistischen Bildungskonzeption und ihre politischen Absichten untersucht und dargestellt wurde . Dies geschah oft genug ohne Studium des pädagogischen Details , ohne primäre Kenntnis der theoretischen Grundlagen der sozialistischen Bildungskonzeption und unter Ignorierung der Quellen. L.Froese z.B. stützt sich in einem Aufsatz von 1967 , in dem er die DDR-Pädagogik unter dem Aspekt industriegesellschaftlicher Annäherung der Bildungsbestrebungen interpretiert , fast ausschließlich auf interpretierendes Material der sogenannten Ostforschung.(2) Hauptthese der klassischen "Ostpädagogik" war die der "totalitären Erziehung" durch sozialistische Pädagogik. Möbus spricht von einer "Unterwerfung durch Erziehung".(3) Dietrich wirft der sozialistischen Pädagogik "Ideologie ohne Wirklichkeit" vor , nachdem er unterschiedslos nebeneinander H.Schulz , Kerlow-Löwenstein , M.Adler , R.Seidel , P.P.Blonski , P.Oestreich , Lenin , N.K.Krupskaja ,A.S.Makarenko , N.S.Chruschtschow u.v.m. als sozialistische Pädagogen reklamiert hat .(4) H.E.Wittig reiht die sozialistische Pädagogik in einen Traditionszusammenhang von jüdisch-messianischer Eschatologie , antikem Humanismus und den Ideen idealistisch-bürgerlicher Philosophie ein und qualifiziert sie mit diesem Argument als utopisch.(5)

An Methode und Interpretationsmuster der klassischen Ostpädagogik wird in den sechziger Jahren zunehmend Kritik geübt , die O.Anweiler so zusammenfaßt : Eine Reihe Veröffentlichungen unterliege"der Gefahr, die Entwicklung und die pädagogische Situation in der heutigen DDR allzusehr nach dem Modell der 'totalitären Erziehung' zu sehen und die komplexe Realität von Schule ungenügend zu beachten." " Noch schärfer muß die Spreu vom Weizen geschieden werden , wo es in der kritischen Auseinandersetzung um die ideologischen Voraussetzungen der heutigen kommunistischen Pädagogik geht . Manche Autoren machen sich nicht die Mühe , die gerade in den letzten Jahren deutlich sichtbar gewordenen geistigen Wandlungen in Osteuropa , die auch die Pädagogik erfaßt haben , zur Kenntnis zu nehmen , andere leiten ihre Urteile von allgemeinen philosophischen Sätzen ab , ohne dabei pädagogische Theorien zu verwenden."(6)

Diese Kritik Anweilers enthält den Kern einer neuen vergleichenden Betrachtungsweise , die von industriesoziologischen Untersuchungen über den Gang gesellschaftlicher Entwicklungen in Industriegesellschaften in Ost und West inspiriert wurde , in denen eine der Ten-

denz nach gleiche wirtschaftliche und soziale Entwicklung hochentwickelter Industriegesellschaften festgestellt wurde . Nicht die ideologischen und politischen Unterschiede seien das Bestimmende , sondern die ökonomische Basis , die es erlaube , von einer Konvergenz der Systeme zu sprechen.

Das Argumentationsmuster der Konvergenzpädagogik - wie wir diese Richtung der Ostpädgogik der Kürze halber nennen - entspricht folgender Theorie : pädagogische Theorie und Praxis in Ost und West folge nicht mehr ideologischen , sondern den überall gleichen ökonomischen und technologischen Imperativen ; in den westlichen Industriegesellschaften relativiere sich die bürgerlich-humanistische Bildungstradition , während in den östlichen Gesellschaften die Grundlagen der sozialistischen Bildungskonzeption mehr und mehr zu einem der realen Entwicklung aufgesetzten ideologischen Überbau würden , der mit der Sache nicht mehr viel zu tun habe. "Die Szientifizierung des gesamten sozio-kulturellen Bereichs ... geht so weit , daß sie die Ideologie in der 'konkreten' Erziehungswirklichkeit auf den zweiten Platz drängt."(7) "Diese erfreuliche Gemeinsamkeit der Bildungsbemühungen stellt sich trotz der unterschiedlichen anthropologischen Auffassungen , ideologischen Positionen und politischen Zielsetzungen als eine für alle Länder mit industrieller Arbeits- und Lebensweise gemeinsame Problematik."(8)

Die Konvergenzpädagogik stützt ihre Thesen auf eine Fülle ausgewerteten Materials , das in der Tat auf den verschiedensten Ebenen große Ähnlichkeiten mit den in die Bildungsreform der BRD eingegangenen Konzepten aufweist . Sie geht davon aus , daß die Annäherung der Gesellschaftssysteme eine langfristige Perspektive darstellt . Deshalb verzichten ihre Autoren - Vogt z.B. - nicht auf den Hinweis , daß es sich gegenwärtig um bildungspolitische und pädagogische Entwicklungen in unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen handelt , dieser Hinweis bleibt ihrer Methode jedoch äußerlich, weil die jeweils konkreten gesellschaftlichen Bedingungsfelder und die ökonomisch-politische Theorie nicht relevant in die Untersuchung einbezogen werden.Eine so weitreichende These wie die Annahme einer Konvergenz der Bildungssysteme ist ohne qualitative Analyse der Entwicklungsgesetzmäßigkeiten der sozialistischen Gesellschaften in Osteuropa nicht möglich. Anweiler untersucht seinen Satz - den er im Indikativ formuliert - die "gesellschaftlichen Grundsätze der Gleichheit der Bildungschancen

sowie der Förderung aller und Auswahl der Besten gelten für demokratische wie sozialistische Systeme"(9) , weder für die Realität kapitalistischer noch sozialistischer Staaten und mißt ihn auch nicht an den bildungspolitischen und pädagogischen Grundsätzen , die etwa die von ihm selbst aufgearbeitete frühe Sowjetpädagogik aus historisch-materialistischer Theorie abgeleitet hatte. Damit gehen ihm Kriterien verloren , die für eine Beurteilung der bildungspolitischen Entwicklung in einer sich auf das sozialistische Programm beziehenden Gesellschaft unerläßlich sind.

Auch in der Einzelanalyse muß der Verzicht auf die Gesellschaftsanalyse zu Fehleinschätzungen führen. So bezieht G.Schmidt ihre sorgfältig ausgearbeitete Darstellung didaktischer und methodischer Lösungen für den polytechnischen Unterricht in der DDR und der UdSSR auf einen Kategorienraster , den sie einer Kontroverse sowjetischer Autoren über den der polytechnischen Bildung zugrundezulegenden Technikbegriff entnimmt und den sie mit dem Hinweis legitimiert , die in den Polytechnik-Lehrplänen der DDR von 1967 enthaltene didaktisch-methodische Konzeption stelle eine Synthese dieser Kontroverse dar. G.Schmidt berücksichtigt dabei nicht , daß die in den Jahren 1946 geführte Kontroverse nur auf dem Hintergrund der Praxis der sowjetischen Schule dieser Jahre zu verstehen ist und daß diese Praxis in wesentlichen Gehalten von Intentionen und Konzepten der frühen Sowjetpädagogik abweicht ; sie konfrontiert ihre Ergebnisse auch nicht mit Kategorien , wie sie die marxistischen "Klassiker" formulierten ; sie bringt ihre Ergebnisse nicht zu einer kritischen Gesellschaftsanalyse in Beziehung. (10) Ähnlich wie J.Niermann , der anhand von DDR-Material zu der Aussage kommt , die sozialistische Bildungskonzeption unterwerfe Bildung und Erziehung unter "volkswirtschaftliche Bedürfniselemente" ,(11 kommt G.Schmidt zu der These , am von ihr aufgearbeiteten Stoff werde zu erhellen sein , "wie auch eine marxistisch-leninistische Pädagogik Gefahr läuft , die gesellschaftspolitische Dimension der Probleme polytechnischer Bildung zu verfehlen , wenn sie ihr Hauptinteresse auf organisatorisch-unterrichtsmethodische Fragen beschränkt."(12) Was hier behauptet wird , mag auf die DDR-Pädagogik zutreffen . Es wäre aber zu fragen gewesen , ob solche Befunde den Absichten der sozialistischen Bildungskonzeption entsprechen , oder ob sie auf andere zu analysierende Entwicklungen zurückzuführen sind.

"Das Modell der DDR ist für das westdeutsche Bildungssystem , für das eine Vielzahl von Reformansätzen diskutiert wird , deshalb interessant , weil letztere , zumindest bei oberflächlicher Betrachtung , den in der DDR bereits realisierten Reformen ähnlich sind (vgl. in der BRD etwa die Ansätze zur Curriculumreform , die Arbeitslehre-Diskussion , die Intentionen für die Einführung der Gesamtschule , die Forderungen nach Disponibilität und Mobilität als Ziel der Berufsausbildung)."(13)
So charakterisieren E.Holling und A.Bammé das Interesse der zweiten von uns eingangs genannten Gruppe von Autoren an Inhalten und Problemen der Bildungsreform in der DDR . W.Voelmy z.B. spricht in seiner Analyse des polytechnischen Unterrichts von 1964 bis 1968/69 von der Realität des polytechnischen Unterrichts als ein verschiedenen westdeutschen Bildungspolitikern vorschwebendes Fernziel.(14) Äußerungen wie diese ließen sich noch weitere beibringen.
Interesse und Bewertungskriterien dieser Gruppe von Autoren , zu der wir auch K.D.Mende , H.Thomas , H.J.Rohloff und die Autoren des von H.Vogt herausgegebenen Sammelbandes über das Verhältnis von Schule und Betrieb in der DDR rechnen (15) , haben ihren Bezugspunkt in Entwürfen und Problemen der sich in der BRD nur unter großen Rückschlägen und uneinheitlich vollziehenden Bildungsreform , auch da , wo sie,wie von K.D.Mende in der Frage von Einheitlichkeit und Differenzierung,kritisch gegen die DDR-Schule gewendet werden. Im Vordergrund steht die Verfügbarmachung der DDR-Pädagogik für die Bildungsreform in der BRD , auch die Verfügbarmachung von Einzelheiten der organisatorischen und curricularen Gestaltung der DDR-Schule. Dahinter tritt - wie bei der Konvergenzpädagogik - die Untersuchung der konkreten gesellschaftlichen Zusammenhänge der Bildungsreform in der DDR zurück , was dazu führt , daß sie aus der Perspektive der westdeutschen Bildungsreform durchweg zu unkritisch positiv gesehen wird.

Gegen Methode und Ergebnisse insbesondere der Konvergenzpädagogik wendet sich K.H.Heinemann - den wir hier als Repräsentanten der dritten eingangs charakterisierten Gruppe nennen , weil er eine Studie zum engeren Gegenstand unserer Untersuchung vorgelegt hat - mit dem Argument , nur eine Analyse , die den Inhalt pädagogischer Kategorien aus der Totalität der gesellschaftlichen Beziehungen heraus ermittle , könne zu schlüssigen Ergebnissen kommen und stellt sich die Forderung , den "vom Ansatz her notwendigen Fehler der 'konvergenztheoretischen'

Schriften " (16) durch eine Einbeziehung der in Theorie und Praxis des polytechnischen Unterrichts in der DDR eingehenden gesellschaftlichen Faktoren zu vermeiden. Heinemann unterscheidet sich in seiner Kritik an der Konvergenzpädagogik nicht von Stellungnahmen der DDR-Pädagogik.(17) Er kommt seinem eigenen Anspruch jedoch nur in einem formalen Sinne nach , indem er zwar die Theorie der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR , die Inhalte der Polytechniklehrpläne und das didaktische Modell auf den in der DDR stattfindenen gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß bezieht, aber sowohl hinsichtlich der politisch-ökonomischen als auch der pädagogischen und bildungspolitischen Grundlagen seines Polytechnikbegriffes der DDR-Theorie immanent bleibt . Für Heinemann ist fraglos klar , daß die politische Ökonomie des Sozialismus und ihre Anwendung in der DDR einen sozialistischen Aufbau anleitet und daß die DDR-Pädagogik in den Fragen der polytechnischen Bildung und der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit sozialistischen Prämissen folgt.
Heinemann verzichtet auf eine kritische , auf Kategorien der Theorie der sozialistischen Übergangsgesellschaft gestützte Analyse der für Bildungspolitik und Pädagogik relevanten Elemente der in der DDR entworfenen und praktizierten Politischen Ökonomie des Sozialismus und bleibt bei seiner Darstellung der Grundlagen der sozialistischen Bildungskonzeption dort stehen , wo auch Karras und Krapp stehenblieben , bei einer Zusammenstellung und Interpretation einschlägiger Äußerungen von Marx und Engels . Man vermißt eine revolutionstheoretisch auf die sozialistische Übergangsgesellschaft zugespitzte Darstellung der sozialistischen Bildungskonzeption , an der die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung in der DDR-Schule kritisch gemessen werden könnte. So kommt es , daß Heinemann die Tragweite seiner Kritik am Frankiewiczschen Technikbegriff als dem Gegenstand der polytechnischen Bildung und Erziehung nicht begreift.(18) Heinemann führt in seiner Arbeit Zirkelschlüsse vor , um seiner methodischen Forderung zu genügen : Er entnimmt die theoretischen Grundlagen , an denen er seinen Gegenstand mißt , der politischen Ökonomie bzw. der Pädagogik in der DDR und mißt damit die Praxis anhand von Kategorien , die Ausdruck ebendieser Praxis sind.

Wir teilen dennoch Heinemanns Kritik an der Konvergenzpädagogik im Kern.

Für eine Bewertung der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR als dem Kernstück der sozialistischen Umgestaltung der Schule ist die Herausarbeitung des gesellschaftlichen Inhalts der pädagogischen Kategorien unabdingbar. Sie darf sich allerdings nicht mit einer bloßen Feststellung des Bedingungsverhältnisses von politisch-ökonomischer und bildungspolitisch-pädagogischer Entwicklung begnügen, sondern muß die reale Entwicklung an ihrem gesellschaftspolitischen Anspruch prüfen.

Ein solches Verfahren steht gegenwärtig vor großen Schwierigkeiten, weil noch keine umfassende, materialistische Realanalyse der gesellschaftlichen Verhältnisse in der DDR vorliegt, die Auskunft darüber geben könnte, ob die gesellschaftliche Entwicklung in der DDR noch sozialistisch zu nennen ist oder ob sie mit anderen Kategorien zu beschreiben wäre. Es liegen lediglich eine Reihe Arbeiten vor, die die Klärung kategorialer Fragen der politischen Ökonomie des Sozialismus mit der Kritik zentraler Kategorien der politischen Ökonomie des Sozialismus in der DDR verbinden (19) oder - wie bei R.Damus - in der Abwehr einer als dogmatisch begriffenen "Revisionismuskritik", sich auf die Analyse ökonomischer Funktionsprobleme beschränken und damit auf alle qualitativen Kategorien verzichten.(2o)

Erst nach dem Abschluß der Arbeiten an unserem Abschnitt zur Analyse des gesellschaftlichen Inhalts der pädagogischen Kategorien sind zwei wichtige Titel zur Kritik der politischen Ökonomie des Sozialismus und der politischen Massenbewegungen erschienen, die wir im Einzelnen nicht mehr berücksichtigen konnten.(21). Beide Autoren kommen zu Einschätzungen, die sich mit unseren Ergebnissen weitgehend decken. Ph.Neumann beschreibt, wie die Systemregelungen des Neuen Ökonomischen Systems zu einer Produktivkrafttheorie führen, die die Produktivkraftentwicklung als einen führenden Faktor der gesellschaftlichen Entwicklung auffaßt. Von besonderer Wichtigkeit für uns ist Wagners Feststellung, daß es in der DDR nicht gelungen sei, die Produktion subjektiv zu vergesellschaften und daß Funktionseliten über die Produktion verfügten. Beide Phänomene sind von unmittelbarem Einfluß auf Schulpolitik und Pädagogik. Wagner und Neumann gehen davon aus, daß die DDR-Ökonomie wieder von einer Verwertungslogik beherrscht sei und bezeichnen die herrschende Funktionselite als neue Bourgeoisie. Diese Termini verwenden wir in unserer Arbeit nicht, weil sie durch

Umfang und Inhalte unserer Untersuchungen nicht zureichend gestützt werden , meinen aber, daß die von uns analysierten Überbauphänomene und die feststellbare sukzessive rechtliche Normierung der Verfügungsrechte der Funktionselite in eine solche Richtung weisen , auch wenn bei dieser Normierung die bekannten juristischen Formen kapitalistischer Verfügung vermieden werden. Gleiches gilt von der Gestaltung und Normierung von Bildung und Erziehung .
Wir grenzen uns in unserer Arbeit von Autoren ab , die sich in Fragen der politischen Ökonomie des Sozialismus und in der Abwehr der Annahmen der Konvergenztheorie darauf beschränken , die einschlägigen Auffassungen der DDR-Ökonomie zu referieren und aus der Tatsache , daß die DDR-Wirtschaft nicht in Privatbesitz ist , den unumstößlichen Beweis tatsächlicher Vergesellschaftung der Produktion ableiten. Wie Heinemann mit bezug auf die polytechnische Bildung und Erziehung verzichten diese Autoren in der politischen Ökonomie des Sozialismus auf qualitative Kategorien und in ihrer Polemik gegen grundsätzliche Kritik an der in der DDR gehandhabten politischen Ökomie des Sozialismus bleiben sie literarisch : Götze und Harrer z.B. konfrontieren Aussagen Ph.Neumanns in einem"Kursbuch"-Aufsatz lediglich mit Zitaten aus politökonomischer Literatur , weisen aber die behauptete andere Qualität der Vergesellschaftungsprozesse nicht an den subjektiv wirksamen Formen des Systems der Planung und Leitung der Volkswirtschaft nach.(22)Ihre Darstellungen vermögen deshalb auch nichts zu einer kritischen Analyse der Verwirklichung der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und der polytechnischen Bildung beizutragen.

Die sozialistische Bildungskonzeption , die die Einheitsschulforderung , die Forderung der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und und Forderung nach Verwirklichung einer polytechnischen Bildung enthält , ist Bestandteil der Theorie der sozialistischen Übergangsgesellschaft . Ihre Verwirklichung bezieht sich damit auf einen Kontext gesellschaftlicher Umwälzungen , die sie unterstützen soll. Die kritische Analyse von Bildungsreformen , die sich aus dieser Konzeption herleiten , steht daher vor zwei Aufgaben : Sie muß die Grundlinien des in der betreffenden Gesellschaft stattfindenden gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses unter den für

institutionalisierte Bildungsprozesse relevanten Aspekten herausarbeiten und an ihrem politischen Anspruch messen , der in der Theorie der Übergangsgesellschaft formuliert ist. Sie muß des weiteren bildungspolitische und pädagogische Konzeptionen und ihre schulpraktische Verwirklichung aufarbeiten , ihren gesellschaftlichen Inhalt in Verbindung mit der Analyse des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses feststellen und anhand der Ziele der sozialistischen Bildungskonzeption kritisch bewerten. Es reicht nicht - wie Heinemann es tut - die vorhandenen Interdependenzen der Formbestimmtheit des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses und der Formbestimmtheit bildungspolitischer und pädagogischer Entscheidungen und Entwicklungsprozesse herauszuarbeiten , sondern es muß beständig die Beziehung auch zu den theoretischen Grundlagen und gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen der sozialistischen Bildungskonzeption hergestellt werden.

Aus diesem Grund haben wir in unserer Arbeit eine Darstellung der sozialistischen Bildungskonzeption in ihren Zusammenhängen mit dem Umwälzungsprozeß in der sozialistischen Übergangsgesellschaft - insbesondere unter dem Aspekt des Primats der Politik in den Vergesellschaftungsprozessen - an den Anfang gestellt . Wir stützen uns dabei auf Aussagen von Marx und Engels , die die Grundlegung einer marxistischen Arbeitspädagogik darstellen , aber auch auf Entwürfe und Konzeptionen der frühen Sowjetpädagogik, von der wir meinen , daß sie erstmals bildungspolitische und pädagogische Vorstellungen revolutionstheoretisch zugespitzt hat. Es ist allerdings in dieser Arbeit nicht möglich , die frühe Sowjetpädagik in ihren historisch-gesellschaftlichen Zusammenhängen und den dadurch bedingten Relativierungen darzustellen. Dieser Abschnitt soll dazu dienen , Grundlagen und politische Orientierungen für eine Beurteilung der politisch-ökonomischen und bildungspolitisch-pädagogischen Entwicklungen in der DDR bereitzustellen.

Im Anschluß daran stellen wir wesentliche Inhalte der in der DDR vertretenen politischen Ökonomie des Sozialismus dar , die auf die Formbestimmtheit und den Inhalt polytechnischer Bildung und Erziehung unmittelbar einwirken. Es sind dies der in den Systemregelungen des Neuen Ökonomischen Systems hervortretende Primat der Ökonomie , Fragen nach Spielraum und Inhalt sozialistischer Demokratie und Fragen der Produktivkrafttheorie.

Entgegen ursprünglichen Einschätzungen erwies es sich als notwendig , die Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR bis in die Anfänge der Schulreform nach 1945 zurückzuverfolgen , weil Ansätze und Prioritäten des 1959 obligatorisch eingeführten polytechnischen Unterrichts nur auf diesem Hintergrund verständlich sind . Die DDR-Pädagogik ist in ihren Grundlagen noch heute durch ihre Rezeption der Sowjetpädagogik dieser Jahre geprägt.
Im Anschluß verfolgen wir die Einführung der polytechnischen Bildung und Erziehung in die Schulpraxis in Form des "Unterrichtstages in der (sozialistischen) Produktion", die 1959 vollzogen wurde und die curriculare und didaktisch-methodische Systematisierung des Unterrichtstages in der Produktion bis 1963 .
Nach 1963 setzt die Weiterentwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung unter dem Einfluß der neuen ökonomischen Theorien des VI.Parteitages der SED und der Theorie von der "wissenschaftlich-technischen Revolution" ein . Sie führt zu einer weiteren Systematisierung der polytechnischen Bildung als Fachbereich und Aspekt der Allgemeinbildung und stellt sich in neuen Lehrplänen und einer neuen didaktisch-methodischen Konzeption dar, die den polytechnischen Unterricht bis in die Gegenwart bestimmt und seit 1967 weiter ausgestaltet wird.
Unsere Darstellung folgt diesen Entwicklungsetappen der polytechnischen Bildung und Erziehung in der Schule der DDR . Angesichts der Fülle didaktisch-methodischer Literatur und angesichts der Tatsache , daß die Unterrichtspraxis in ihren Grundformen und Methoden bis heute durch den 1959 eingeführten Unterrichtstag in der Produktion und den in ihm enthaltenen einzelnen Unterrichtsfächern geprägt wird , erwies es sich als notwendig , die Darstellung der unterrichtsmethodischen Grundmuster des polytechnischen Unterrichts in den einzelnen Fächern von der historischen Aufarbeitung der Entwicklung der Polytechnikkonzeption zu trennen,sie unter systematischen Gesichtspunkten zusammenzufassen und an den Schluß unserer Arbeit zu stellen.

Das methodische Vorgehen , das wir gewählt haben , wirft eine Reihe Probleme auf , die wir nicht alle in dieser Arbeit lösen konnten , bzw. bei denen wir nur zu vorläufigen Kategorien oder Einschätzungen

kommen konnten.
Da ist zunächst der Problemkomplex der Theorie der sozialistischen Übergangsgesellschaft und damit verbunden der der sozialistischen Bildungskonzeption. Weder Marx noch Engels , aber auch Lenin und N.K.Krupskaja - die hier stellvertretend für die Autoren stehen sollen , die gemeinhin als "Klassiker" begriffen werden - haben eine konsistent ausformulierte Theorie beider Problemkomplexe vorgelegt . Marx z.B. hat die in der Kritik der politischen Ökonomie des Kapitals geäußerten pädagogischen und bildungspolitischen Vorstellungen nicht in den Umwälzungsprozeß der Übergangsgesellschaft revolutionstheoretisch eingebunden , sondern nur gegen Theorie und Praxis bürgerlicher Volksbildung gewandt. Daraus ergeben sich Schwierigkeiten einer systematisch angelegten Darstellung der Kategorien , die sich nur auf verstreute und in jeweils andere , unterschiedliche systematische und historische Kontexte eingebundene Äußerungen stützen kann . Hinzu kommt , daß die Kategorien einer historisch-materialistischen Theorie auf die jeweils konkreten historisch-gesellschaftlichen und national unterschiedlichen Bedingungen zu beziehen sind , also nicht normativ angewandt werden dürfen.
Unser Versuch , diese Kategorien in ihrer allgemeinen Form darzustellen , kann sich zwar auf Arbeiten von Bettelheim , Rosenbaum u.a. und auf Auffassungen Lenins stützen (23) ; es darf aber nicht vergessen werden , daß die Vergesellschaftungskategorie , der Primat der Politik über Ökonomie etc. in unterschiedlichen Zusammenhängen unterschiedliche konkrete Bedeutung haben. In ihrer allgemeinen Form können solche Kategorien nur Leitkategorien der Untersuchung sein.
In diesem Sinne haben wir die Kategorien einer Theorie der Übergangsgesellschaft und der sozialistischen Bildungskonzeption formuliert . In Bezug auf die sozialistische Bildungskonzeption konnten wir nicht bei einer Zusammenstellung und Interpretation der Äußerungen Marx' und Engels'stehenbleiben , so wichtig diese für die pädagogische Grundlegung einer Arbeitspädagogik und zur Begründung der Forderung nach polytechnischer Bildung auch sind. Wir stützen uns deshalb auf die frühe Sowjetpädagogik , auf N.K.Krupskaja , A.W.Lunatscharski und auf Blonskis "Arbeitsschule" , um die bildungspolitische und schulpädagogische Gestalt der sozialistischen Bildungskonzeption weiter zu konkretisieren,und legitimieren das damit , daß die frühe Sowjet-

pädagogik erstmals die sozialistische Bildungskonzeption im Bezug auf die Bedürfnisse des Aufbaus einer sozialistischen Gesellschaft bestimmt hat. Allerdings ist es nicht möglich , die frühe Sowjetpädagogik in ihrer historischen Bedingtheit und in ihren gesellschaftlich bedingten Widersprüchen darzustellen , wie sie von O.Anweiler und U.Buckendahl untersucht wird.(24)

Ein weiteres inhaltliches , die Bildungskonzeption substantiell betreffendes Problem konnten wir in unserer Arbeit nicht lösen . Es handelt sich um die Frage , ob das Konzept der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und der polytechnischen Bildung auch in solchen Gesellschaftsformationen realierbar ist , die einen hohen Entwicklungsstand der Produktivkräfte , d.h. der gesellschaftlichen Organisation der Produktion (Spezialisierung) und der Wissenschaft und Technik erreicht haben. Dies wird von verschiedenen Autoren bestritten. So kommt S.Jenkner aufgrund industriesoziologischer Untersuchungen in kapitalistischen Ländern über die Entwicklung von Produktion und Qualifikation zu der These , Marx' Ideal des berufslosen Menschen stehe im Widerspruch zur industriellen Entwicklung, Beweis sei die Aufgabe der "klassischen Bildungsprinzipien" zugunsten sehr viel enger gefaßter "beruflich-technischer Erfordernisse" durch die Sowjetpädagogik. Auch diese könne sich"nicht der Einsicht verschließen , daß die Erfahrungen der industriellen Entwicklung gegen die Marx-Engelssche Konzeption sprechen und diese als utopisch , d.h. hier unrealisierbar disqualifizieren ."(25) Zu ähnlichen Schlußfolgerungen kommt E.Liebau , wenn er aus der Erkenntnis heraus , Marx habe sein Konzept der polytechnischen Bildung "aus dem Charakter der großen Industrie selbst" abgeleitet , feststellt , eben die die große Industrie kennzeichnende Verwissenschaftlichung , Einsparung von unmittelbar produktiver Arbeit und extreme Spezialisierung verhindere eine Verwirklichung des pädagogischen Konzepts der sozialistischen Bildungskonzeption,weil es nicht mehr sinnvoll sei , den Unterricht mit produktiver Arbeit in dieser Produktion zu verbinden und weil die wissenschaftlichen Grundlagen der Produktion nur durch institutionalisierte Lernprozesse angeeignet werden könnten.(26) Liebau und Jenkner sprechen hier Probleme an , die umfassend nur durch umfangreiche technologische , produktionstechnische und ökonomische Studien geklärt werden können , die die gesellschaftliche Formbestimmtheit empirisch-industriesoziologisch erhebbaren Materials in Rechnung stellen.

Gegen Jenkners und Liebaus Ansatz ist zweierlei einzuwenden. Er berücksichtigt die revolutionstheoretische Einbindung der sozialistischen Bildungskonzeption in den Primat der Politik über die Ökonomie nur ungenügend und bezieht die gesellschaftliche Formbestimmtheit von Technologie und Naturwissenschaft nicht in die Analyse ein , sondern geht davon aus , daß es sich bei den industriesoziologisch erhobenen Befunden um Naturformen der Produktionsweise handelt . Jenkners Herausarbeitung des'berufslosen Menschen' Menschen als Ziel der sozialistischen Bildungskonzeption entspricht nicht den Tatsachen.
In unserer Arbeit müssen wir uns mit einer Darstellung der Auffassung Marx' zur technologischen Entwicklung , die dem zeitgenössischen Entwicklungsstand der Produktivkräfte weit voraneilt , mit einem Referat von Ergebnissen technologischer Studien in der DDR ; insbesondere Wolffgramms (27) ,und mit dem Hinweis auf R.Vahrenkamps These über die Komplizierung und Spezialisierung von Naturwissenschaft und Technik als Ergebnis ihrer bürgerlichen Formbestimmtheit (28) begnügen.

Wir verzichten darauf , die Analyse der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR für die Bildungsreform in der BRD auszuwerten. Dies hat seinen Grund darin , daß nicht einzelne , aus der Gesamtkonzeption herausgebrochene Teilstücke für die Bildungspolitik in der BRD bedeutsam werden können , sondern wegen der unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen allein eine kritische Darstellung des Versuchs der Verwirklichung dieser Konzeption in einer Schule , die über Jahre hinweg von sich behauptet hat , "Vorbild für ganz Deutschland" zu sein,und dem Aufweis der Differenz zwischen Zielstellung und realisierter Praxis.

Es sind noch einige terminologische Hinweise nötig : Wir benutzen die Begriffe "sozialistische Bildungskonzeption" , "Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit" und "polytechnische Bildung" , wenn wir uns auf die Grundlagen der sozialistischen Pädagogik beziehen . Wenn wir die in der DDR entworfene Konzeption meinen , verwenden wir den in der DDR benutzten Terminus der "polytechnischen Bildung und Erziehung" , der das Gesamtprogramm einer sozialistischen Pädagogik abdecken soll. Die Begriffe "Bildung" und"Erziehung" verwenden wir in der Bedeutung , mit der sie von der frühen Sowjetpä-

dagogik und der DDR-Pädagogik verwendet werden : als Kennzeichnung der kognitiven (curricularen) bzw. affektiven (sozialen) Aspekte eines sich aus beiden Elementen zusammensetzenden Bildungs- und Erziehungsprozesses.

2. Theorie der "sozialen Revolution" und sozialistische Bildungskonzeption

2.1.1. Der Begriff der "sozialen Revolution"

Für Marx und Engels , aber auch für die frühe Sowjetpädagogik , war die neue Erziehung eines der Entwicklungsmomente im Aufbau der neuen Gesellschaft , für den die politische Revolution die Voraussetzung schafft. Sie belegten die gesellschaftlichen Umwälzungen , die Herausbildung neuer wirtschaftlicher und politischer Beziehungen in der sozialistischen Übergangsgesellschaft mit dem Begriff der "sozialen Revolution" .

"'Zwischen der kapitalistischen und der kommunistischen Gesellschaft liegt die Periode der revolutionären Umwandlung der einen in die andere. Dem entspricht auch eine politische Übergangsperiode , deren Staat nichts anderes sein kann als die revolutionäre Diktatur des Proletariats.' Marx hat diese neue politische Form , die der Staat in der Übergangsperiode annimmt , einmal mit der Kommunalverfassung identifiziert , wie sie die Pariser Kommune von 1871 hervorgebracht hat. ... Andererseits hat er darauf hingewiesen , daß die Kommune nur 'die politische Form der sozialen Revolution' sein kann , nicht 'die soziale Bewegung der Arbeiterklasse' selbst , sondern ihr organisiertes Mittel der Aktion."(1)

Aus dieser Charakteristik wird deutlich , daß Marx nicht in der Ersetzung eines Staatsapparates durch einen anderen das Ziel der sozialen Revolution sah , sondern die Schaffung gesellschaftlicher Beziehungen neuen Typs.

"Dieser Sozialismus (als Übergangsperiode , D.B.) ist die Permanenzerklärung der Revolution , die Klassendiktatur des Proletariats als notwendiger Durchgangspunkt zur Abschaffung der Klassenunterschiede überhaupt , zur Abschaffung sämtlicher Produktionsverhältnisse , worauf sie beruhen , zur Abschaffung sämtlicher gesellschaftlicher Beziehungen, die diesen Produktionsverhältnissen entsprechen , zur Umwälzung sämtlicher Ideen , die aus diesen gesellschaftlichen Beziehungen hervorgehen."(2)

Der sozialen Revolution wird damit das Ziel zugeschrieben , die auf der kapitalistischen Warenproduktion basierenden sozialen Gesetzmäßigkeiten und die durch sie bedingten Beziehungen der Menschen untereinander zu überwinden , die Marx in seiner Kritik der politischen Ökonomie des Kapitals analysierte . Nur auf dem Hintergrund der von ihm und Engels formulierten politökonomischen Theorie werden die der sozialen Revolution zugemessenen Aufgaben voll verständlich. Das gilt auch für die politischen Zielsetzungen der sozialistischen Bildungskonzeption , deren Grundlagen von Marx direkt aus der Kritik der politischen Ökonomie heraus beschrieben worden sind.

In der Marxschen und Engelsschen Kritik der politischen Ökonomie des Kapitals nimmt die Analyse der ökonomischen Gesetze eine zentrale Funktion ein . Als ökonomische und soziale Gesetze einer warenproduzierenden Gesellschaft nehmen sie quasi naturgesetzlichen Charakter an , weil sie sich blind hinter dem Rücken der Menschen durchsetzen und damit nicht bewußt gehandhabt werden können. Das Wertgesetz - nach Marx das "ökonomische Bewegungsgesetz der modernen Gesellschaft" (3) - "setzt sich in der heutigen Gesellschaft in derselben Weise durch , in der allein ökonomische Gesetze in einer Gesellschaft von Privatproduzenten sich durchsetzen können : als in den Dingen und Verhältnissen liegendes , vom Wollen oder Laufen der Produzenten unabhängiges , blind wirkendes Naturgesetz."(4)

"Die gesellschaftlich wirksamen Kräfte wirken ganz wie die Naturkräfte : blindlings , gewaltsam , zerstörend , solange wir sie nicht erkennen und nicht mit ihnen rechnen. ... Aber einmal in ihrer Natur begriffen , können sie in den Händen der a s s o z i i e r t e n P r o d u z e n t e n aus dämonischen Herren in willige Diener verwandelt werden . ... Mit dieser Behandlung der heutigen Produktivkräfte nach ihrer endlich erkannten Natur tritt an die Stelle der gesellschaftlichen Produktionsanarchie eine gesellschaftlich-planmäßige Regelung der Produktion nach den Bedürfnissen der Gesamtheit wie des Einzelnen."(5)

"Kommunismus bedeutet radikale Vergesellschaftung der Produktion."(6)

So faßt W.Rosenbaum die Quintessenz dieser Engelsschen Ausführungen zusammen und weist damit auf die doppelte Bedeutung hin , die der Vergesellschaftungsbegriff hier annimmt : einmal als Unterwerfung der Produktion unter gesellschaftlich gesetzte Zwecke durch ihre planmäßige Gestaltung , zum anderen als Verwirklichung einer auch subjektiven Verfügung der assoziierten Produzenten über die Produktionsprozesse. Engels gibt als den Weg der Vergesellschaftung an : die Erkenntnis der Gesetzmäßigkeiten , die freie Assoziation zu ihrer Handhabung und die planmäßige Gestaltung der Produktion als einem ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnis .

Das in der historisch-materialistischen Theorie beschriebene Verhältnis von Basis und Überbau modifiziert sich dabei. Zwar gilt nach wie vor , daß die materielle Basis , die Produktionsweise , in letzter Instanz den Überbau der Verkehrs- und Bewußtseinsformen gestaltet , jedoch muß diese Basis als etwas verstanden werden , das nicht mehr vom Willen der Beteiligten unabhängig ist . Bewußte Erkenntnis schafft die Voraussetzungen für praktische Beherrschung und Gestaltung der materiellen Basis durch bewußte Assoziation der Produzenten.

Damit ist nicht nur das politische Programm , sondern auch das Erziehungsprogramm der sozialen Revolution in seiner allgemeinsten Form beschrieben, das unter der Aufgabe steht , die Verfügung der assoziierten Produzenten über die Totalität ihrer Lebensverhältnisse herzustellen . Das politische Programm ist zu weiten Teilen auch Erziehungs- und Bildungsprogramm . Die Gesetze der gesellschaftlichen Beziehungen und die Grundlagen der Produktion nach ihrer 'endlich erkannten Natur' zu handhaben , setzt eine dementsprechende Ausbildung voraus . Die freie Assoziation der Produzenten , die im Zeitalter der nicht mehr individuellen Beherrschbarkeit der Produktion zur Beherrschung und Unterwerfung unter den gemeinschaftlichen Willen notwendig ist , macht das Medium sozialistischer Demokratie nötig und fordert von den Bildungs- und Erziehungsprozessen die Einführung der Jugend in die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um die Gestaltung der Produktion . Bewußte Erkenntnis und freie Assoziation sind Voraussetzungen der planmäßigen Gestaltung der ökonomisch-sozialen Beziehungen nach bewußt gesetzten Zwecken , sind Voraussetzung der Überwindung der kapitalistischen Produktionsanarchie , die ihre gesellschaftliche Synthesis (7) erst ex post auf dem Markt gewinnt . Bewußtheit und freie Assoziation vermitteln in der sozialistischen Gesellschaft die gesellschaftliche Synthesis .

2.1.2 Primat der Politik

Der von uns beschriebene Zustand kann aber nach Auffassung der marxistischen Klassiker nur das Ergebnis einer mehr oder weniger langen Übergangsphase vom Kapitalismus zum Kommunismus sein . Marx nennt diese Übergangsphase die sozialistische Gesellschaft , die noch mit den Muttermalen der alten Gesellschaft behaftet sei und die neuen gesellschaftlichen Verhältnisse in noch unentwickelter Form in sich enthalte . Nach seiner Auffassung schafft die politische Revolution keineswegs bereits das Ensemble der künftigen gesellschaftlichen Verhältnisse , sondern lediglich formelle , wenn auch wesentliche Voraussetzungen zur Umgestaltung der Gesellschaft . Die Veränderung der juristischen Eigentumsverhältnisse an den Produktionsmitteln z.B. ist in diesem Sinne nicht als wirkliche Vergesellschaftung der Produktion zu verstehen , sondern als deren formelle Voraussetzung. Muttermale

der alten Gesellschaft sind für Marx diejenigen gesellschaftlichen Zustände und Wirkfaktoren , die gesellschaftlichen Verhältnissen der alten Gesellschaft entsprechen und sich nicht unmittelbar beseitigen lassen . Muttermale aus der alten Gesellschaft entwickeln restaurative Kraft , weil sie auf unentwickelten materiellen oder politischen Verhältnissen beruhen , die dahin streben , sich einen angemessenen Überbau der Verkehrsformen zu schaffen. Marx selbst z.B. interpretiert das Verteilungsgesetz der sozialistischen Gesellschaft , das nicht auf Überfluß beruht und in dem er eines der Muttermale aus der alten Gesellschaft sieht , als dem Prinzip nach bürgerliches Recht .(8) Für den sozialistischen Aufbau noch wesentlicher sind die 'Muttermale' , die das subjektive Handeln der Produzenten beeinflussen und die Vergesellschaftung der Produktion behindern . Es handelt sich um die Verhaltensweisen , die im Lohnarbeitsverhältnis und in der Trennung von Hand- und Kopfarbeit begründet sind , d.h. um die nicht unmittelbar und nicht appellativ aufhebbare Entfremdung des Arbeiters von den gegenständlichen und gesellschaftlichen Bedingungen seiner Arbeit .

Werden die in den 'Muttermalen' enthaltenen restaurativen Potenzen und gesellschaftlichen Widersprüche unterschätzt , so birgt das die Gefahr wirklicher restaurativer Entwicklung. Der Qualifikationsmangel auf Seiten der Mehrheit der unmittelbaren Produzenten - ein Ergebnis der Trennung von Hand- und Kopfarbeit in der kapitalistischen Produktion - legt z.B. eine Übergabe der Verfügungsgewalt über die Produktion in die Hände einer technisch-ökonomischen Elite nahe , die Funktionieren und Ertrag sichert . Eine solche Übergabe behindert jedoch die Vergesellschaftung der Produktion , weil sie die Arbeiter aus Planung und Leitung der Produktion verdrängt und ihnen damit Lernmöglichkeiten nimmt. Das Lohnarbeitsverhältnis orientiert die Arbeiter weiterhin eng auf Lohn , bzw. andere Tauschmittel als Ziel und Zweck ihrer Arbeit. Es hindert sie,aktiv an Planung und Leitung der Produktion teilzunehmen , weil der Arbeitslohn als'bürgerliches Verhältnis'(9) auf individuellen Konsum orientiert und damit einen sehr engen gesellschaftlichen Horizont zieht , der Interessen an der kollektiven Beherrschung der Produktion und der Gestaltung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht naturnotwendig umfaßt .

Die Vergesellschaftung der Produktion vollzieht sich in der Planung und Leitung und in der Vergesellschaftung des Planungs- und Leitungsprozesses . Die Planung der Produktion nach den Bedürfnissen der Gesellschaft ist ihre objektive Seite , die Vergesellschaftung des Planungs- und Leitungsprozesses ihre subjektive Seite. Letztere unterwirft die objektiven Produktionsbedingungen dem Willen der Produzenten. Sie ist an die Verwirklichung"sozialistischer Demokratie" gebunden , die den nötigen Spielraum bereitstellt . Der Gang der Vergesellschaftung in einer sozialistischen Übergangsgesellschaft ist demzufolge nicht in erster Linie an der objektiven Seite der Vergesellschaftung , sondern an ihrer subjektiven Seite zu messen, und an den Formen und Inhalten der sozialistischen Demokratie . "Die Ausschaltung der Produzenten-Demokratie bei der Planung erhöht bzw. reproduziert die Unfähigkeit der Arbeitenden , bewußt und selbstständig bei der Ausführung und Kontrolle der Planung mitzuwirken."(1o) Sozialistische Demokratie soll in der widersprüchlichen gesellsschaftlichen Entwicklung der Gefahr der Usurpation der Verfügungsgewalt über die Produktion durch eine Funktionselite - auch einer solchen , die von sich behauptet , sie handele im Interesse der Massen - die politische Kontrolle und die Initiative der Mehrheit der Produzenten entgegensetzen. "Solange die Trennung der Betriebe voneinander und der Arbeiter von den Produktionsmitteln aufgrund des Entwicklungsstandes der Produktivkräfte und der Produktionsverhältnisse objektiv existiert , solange müssen die Widersprüche ständig politisch überwunden werden."(11)

Lenin beschrieb das als den "Primat der Politik über die Ökonomie". "Die Politik hat notwendigerweise das Primat über die Ökonomik. Anders argumentieren heißt das ABC des Marxismus vergessen."(12) Dieser Primat der Politik ist nicht als subjektivistisches Umgehen mit den Faktoren der Produktion mißzuverstehen , sondern als Durchsetzung der Vergesellschaftung der Produktion , als Verwirklichung eines politischen Systems der Planung und Leitung der Volkswirtschaft . Wir wählen letzteren Begriff in Abgrenzung gegen den Begriff des ökonomischen Systems der Planung und Leitung , in dem uns entgegengesetzte Tendenzen zum Ausdruck zu kommen scheinen.

"Primat der Politik"über die Ökonomie kann heißen , zur Wahrung politischer Interessen scheinbar naheliegende , gewinnträchtige ökonomische Lösungen zu verwerfen , er heißt sicher die Ablehnung der

der Gewinnkategorie als Ziel der Produktion."Primat der Politik" beinhaltet weiter , ein System der Planung und Leitung abzulehnen , das den Produzenten die Diskussion der Wege und Lösungen abnimmt und ihr Verhalten ex post durch ein System von Faktoren der materiellen Interessiertheit an die Planungen anpaßt . Er bedeutet , die Fixierung des Produzenten auf den individuellen Konsum als einzigem Interesse an der Arbeit aktiv zu bekämpfen.

Gegen objektivistische Betrachtungsweisen der Vergesellschaftungsproblematik in den Übergangsgesellschaften wendet W.Rosenbaum ein:

"Die mangelnde Fähigkeit der Produzenten zur Lenkung der Produktion und zur Überwindung einer egoistischen Betrachtung der Arbeit sowie der gesellschaftlichen Umwelt ist nicht Ausdruck 'nachhinkenden' Bewußtseins , ist nicht 'Relikt' des Kapitalismus , sondern Folge mangelnder Vergesellschaftung der Produktion in der Übergangsgesellschaft. Die Produktionsverhältnisse reproduzieren dieses Bewußtsein aufs neue."(13)

W.Lindner beschreibt den Funktionsmechanismus der ökonomischen Hebel und materiellen Anreize - wie sie im Neuen Ökonomischen System der DDR (NÖS) enthalten sind - als Beispiel eines gesellschaftlichen Verhältnisses , das die Vergesellschaftung behindert : "Daß die Arbeiter auf ihre individuellen Interessen zurückgeworfen werden , wird dadurch , daß die materiellen Anreize individuelle Anreize sind , geradezu gefördert."(14) .

Zur Begründung eines Primats der Ökonomie im System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft wird oft angeführt , die oft restriktiven Bedingungen in der Übergangsgesellschaft ließen keine andere Lösung zu , wenn effektive Lösungen gefunden werden sollten. Dies Argument hat jedoch nur begrenzte Gültigkeit . "Auf mittlere und längere Sicht bedeuten die Erweiterung der realen Demokratie , Beteiligung der Massen an der Gestaltung der Gesellschaft und der Produktion und damit zunehmende Identifikation der Massen mit der Revolution sowohl einen besseren Schutz gegen Feinde im Innern , als auch die Garantie steigender Produktivität der gesellschaftlichen Arbeit ... "(15) Darin drückt sich die Auffassung aus , daß die Übertragung der Leitungsfunktionen an eine Funktionselite nur kurzfristig effektiv sei , letztlich aber weniger Ergebnisse bringt , weil sie nicht in der Lage ist , die Masseninitiative optimal zu entfalten , für die eine demokratische Vergesellschaftung der Leitungsfuktionen sowohl Motivation als auch Gelegenheit zum Erwerb technisch-ökonomischen Sachverstandes abgibt.

2.1.3 Wechsel der Funktion

Als ein Mittel demokratischer Vergesellschaftung der Produktion sahen Marx und Engels den Wechsel in der beruflichen Funktion an. Darunter ist die Teilnahme der Produzenten an Leitungsarbeiten und Arbeitsplatzwechsel , sowie die Teilnahme der Leitenden an produktiver Arbeit zu verstehen. Wechsel in der Funktion soll die einseitige Bindung des Arbeiters an eine Arbeitsfunktion aufheben und damit zur Überwindung des Gegensatzes von Kopf- und Handarbeit beitragen. Sie soll ihm die Möglichkeit bieten , die zur Gestaltung und Beherrschung des Produktionsprozesses nötige Sachkunde und Erfahrung zu erwerben. Den leitenden Funktionären gegenüber soll der Wechsel der Funktion als politische Erziehungsmaßnahme dienen , die sie wieder in die Verantwortung gegenüber den Produzenten stellt und ihnen eine für Entscheidungen notwendige Erfahrungsbasis über die Verhältnisse in der materiellen Produktion verschafft.
Die Marx-Engelssche Äußerung in der"Deutschen Ideologie" zu diesem Problemkomplex - das Jäger-Sammler-kritischer Kritiker -Beispiel (16) - ist von Kritikern oft zur Ablehnung der Allseitigkeitskonzeption benutzt worden , die dort vorgestellt wird. Zu Recht , weil Marx und Engels hier beruflichen Wechsel auf archaischer Produktionsstufe beschreiben. Dennoch trifft diese Kritik den politischen Gehalt der Kategorie des Wechsels der Funktion nicht. Marx und Engels gehen bereits in den unmittelbar auf die "Deutsche Ideologie" folgenden Schriften nicht mehr davon aus , daß die bloße gesellschaftliche Arbeitsteilung die Ursache von Herrschaft sei , sondern davon , daß die gesellschaftliche Formbestimmtheit der Produktion den Produzenten von der Verfügung über die Produktion entfremdet . Marx kritisiert z.B. Proudhon , weil dieser hinter den erreichten Stand der Entwicklung der Produktivkräfte zurück will und sieht in der völligen Aufhebung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung unter bestimmte Branchen einen nicht zu tolerierenden Rückfall in eine Produktionsweise mit außerordentlich geringen Produktivitätsniveau.(17) Diese Einschätzung hielt ihn nicht davon ab , weiterhin von der Notwendigkeit des Wechsels der Funktion auszugehen.
Der Wechsel der Funktion ist Ausdruck des Primats der Politik über die Ökonomie, weil er mit politischer Zielsetzung - Aufhebung der Entfremdung - zeitweilig ökonomische Efeektivitätskriterien beim Einsatz der Produzenten und der Leiter außer Kraft setzt. In China , wo man sich diese Mittels bewußt bedient , wird es als Teil der Kulturevolution begriffen.(18)

Zur Vermeidung von Mißverständnissen möchten wir darauf hinweisen , daß wir unter den Primat der Politik nicht subjektivistisches Umgehen mit den Produktionsfaktoren oder den Verzicht auf jedwedes Effektivitätskriterium verstehen . Das stünde den Regeln der Ökonomie der Zeit entgegen , denen die sozialistische Ökonomie sich verpflichtet fühlt . Primat der Politik kann nur heißen , daß die Herrschaft über die Produktion in einer Weise ausgeübt wird , in der die ökonomischen Kriterien den politischen untergeordnet , bzw. mit ihnen in Einklang gebracht werden.
Dieser Grundsatz ist zur Verwirklichung der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit als Teil des sozialistischen Erziehungsprogramms unabdingbar , denn wenn man aus erzieherischen Gründen Schüler unter Realbedingungen an der Produktion teilhaben lassen will , so ist es unmöglich , ihre Arbeit unter die Effektivitätsanforderungen der laufenden Produktion zu stellen.

2.1.4 Staat , Partei , Vergesellschaftung der Bildungspolitik

In der Übergangsgesellschaft muß der Primat der Politik von der Mehrheit der Produzenten , um deren Interessen es geht ; beständig gegen Tendenzen der Verabsolutierung technisch-ökonomischer Sachzwänge und der Verselbstständigung der Leitungsorgane durchgesetzt werden.
Nach der leninistischen Theorie fallen der Partei der Arbeiterklasse und den Organen des Staates - freilich eines Rätestaates - dabei besondere Aufgaben zu.

"... der politisch bewußte , revolutionäre Teil des Proletariats (muß , D B.) über die Partei und die Räte und mit Hilfe des Instruments der staatlichen Organisation den Revolutionierungsprozeß vorantreiben. Dabei stellt sich dann sofort das ... Problem , inwieweit es gelingt und gelingen kann , die reale gesellschaftliche Demokratie auszuweiten auf immer größere Teile des Proletariats , um so die institutionelle Besonderung des Staates , aber auch der Partei von den Massen und von den übrigen Vollzügen abzubauen."(19)

Partei und Staat sollen eine führende Rolle in den Vergesellschaftungsprozessen einnehmen und sich selbst als besonderte gesellschaftliche Institutionen überflüssig machen . Diese Auffassung ist erstmals von Engels beschrieben worden.

"Indem er (= der Staat , D.B.) endlich tatsächlich Repräsentant der ganzen Gesellschaft wird , macht er sich überflüssig. (...) Das Ein-

greifen der Staatsmacht in gesellschaftliche Verhältnisse wird auf einem Gebiet nach dem anderen überflüssig und schläft dann von selbst ein . An die Stelle der Regierung über Personen tritt die Verwaltung von Sachen und die Leitung von Produktionsprozessen. Der Staat wird nicht'abgeschafft' , er stirbt ab."(2o)

Vergesellschaftung der Produktion und Vergesellschaftung der öffentlichen Aufgaben sind nach dieser Auffassung identisch mit dem Absterben des Staates.

Aber auch hier gilt , daß dies Absterben des Staates erst Resultat einer mehr oder weniger langen Übergangsperiode sein kann . Der Staat der Übergangsgesellschaft ist nach marxistischer Auffassung zunächst ein Staat der Diktatur des Proletariats .

"Die Existenz des Staates , d.h. besonderer politischer und rechtlicher Institutionen der Gesellschaft hat in der Übergangsphase ihre Grundlage darin , daß 1. wegen der inneren und äußeren Aktionen der enteigneten und entmachteten Klasse ein besonderer Repressions- und Schutzapparat notwendig ist . Es müssen 2. besondere Institutionen der Lenkung und Organisation der Produktion aufrechterhalten werden , da die Arbeitsteilung nicht mit einem Mal aufgehoben werden kann ,d.h. die Produzenten nicht sämtliche Funktionen des Produktionsprozesses selbs übernehmen können . Schließlich 3. setzt der Staat als Garant des Rechts ein Verteilungssystem für die Konsumgüter durch , das mit Hilfe des Privateigentums an Konsummitteln bestimmte Arbeitsanreize setzt , d.h. bestimmte Organisationsfunktionen für die Produktion erfüllen muß."(21)

Der Staat der Übergangsgesellschaft repräsentiert einen Typus sozialer Organisation , in dem "die Leitung der Produktion und der Gesellschaft noch nicht unmittelbar vergesellschaftet , jedoch (...) mittelbar über die zentralen politischen Institutionen vom Proletariat ausgeübt und kontrolliert"wird.(22) Dieser Staat hat drei Funktionen . Die erste - derentwegen ihn Marx nach der Niederlage der Pariser Kommune von 1871 die 'Diktatur des Proletariats"genannt hat - dient der äußeren und inneren Sicherung . Lenin zufolge ist dies die Funktion , die als erste abzusterben beginnt . "Wenn aber die Mehrheit des Volkes s e l b s t ihre eigenen Bedrücker unterdrückt , so ist eine besondere Repressionsgewalt s c h o n n i c h t m e h r n ö t i g ! In diesem Sinn b e g i n n t der Staat a b z u s t e r b e n .' (23) Sie ist dem Vergesellschaftungsprozeß insofern äußerlich - obwohl durchaus für ihn relevant - als sie dazu dient , die nicht immer geradlinig , sondern unter Widersprüchen verlaufende Gesellschaftsentwicklung,die unter der Bedingung sozialistischer Demokratie auch immer restaurativen Kräften Wirkungsmöglichkeiten einräumt , abzusichern und damit das Risiko sozialistischer Demokratie zu minimieren.

Die von Rosenbaum dargestellte dritte Staatsfunktion , die in der Schaffung eines rechtlich normierten Verteilungssystems der Konsumtionsmittel besteht , hatten wir bereits anhand der Problematik eines auf den individuellen Konsum ausgerichteten Verteilungssystems erörtert. Es reicht hier nicht aus , in bezug auf die Organisation der Produktion auf materielle Anreize zu verweisen , sondern diese Organisationsfunktion muß in erster Linie als politische Führungsaufgabe von Staat und Partei begriffen werden.

Für unseren Zusammenhang noch wesentlicher ist der zweite von Rosenbaum angesprochene Punkt , weil er auch Fragen des Herangehens an bildungspolitische Aufgaben umschließt. Die Notwendigkeit der Aufrechterhaltung solcher Staatsfunktionen , die sich aus gesellschaftlichen Aufgaben wie der Volksbildung , der Gesundheitsfürsorge etc. herleiten , also solcher Aufgaben , die nicht Macht- und Hoheitsaufgaben sind , schließt nicht aus , daß auch diese Funktionen zu vergesellschaften sind. Der bürgerliche Staat hat diese Aufgaben der Selbstorganisation gesellschaftlicher Gruppen genommen ; im Verlauf der sozialen Revolution sollen sie in die Verfügung der assoziierten Produzenten zurückfallen , bzw. sukzessiv wieder von ihnen angeeignet werden.

"Der Staat der Diktatur des Proletariats kann seine Funktion als Instrument der Umwälzung der Produktionsverhältnisse , d.h. der realen Vergesellschaftung der Verfügung über die Produktion , allerdings nur dann erfüllen , wenn er eine sich ständig erweiternde Teilnahme der Massen an der politischen Organisation der Gesellschaft ermöglicht." (24)

Politische Form dieser Teilnahme der Massen an der politischen Organisation der Gesellschaft sind die Räte - Organisationsformen der Produzenten , die es ihnen ermöglichen , "die politische Lenkung und Kontrolle der Produktion und der Verwaltung" zu verwirklichen und als "politisch-soziales Gegengewicht gegen die Bürokratie " diese "tendenziell auf ihre technisch-organisatorischen Funktionen zu begrenzen bzw. zurückzudrängen."(25) Die Räte werden hier als politische Organisationsformen verstanden , die den Produzenten gegenüber offen , verantwortlich und damit geeignet sind , Außenstehende in die Erfüllung öffentlicher Aufgaben einzubeziehen ; die Räte sollen aber auch in einem stufenweisen Prozeß Staatskompetenzen übernehmen und damit vergesellschaften. Räte soll es nicht nur in der Sphäre der unmittelbaren Produktion geben , sondern auch in allen wesentlichen gesellschaftlichen Bereichen.

Ein Blick auf die Programme der SDAPR(B) und der KPR(B) und auf die Programmdebatte von 1919 mag verdeutlichen , was diese Vergesellschaftungsforderung für das Volksbildungswesen bedeutet .
Während das Programm der SDAPR(B) von 1903 die Wahl der Lehrer durch die Bevölkerung forderte , sie also in unmittelbare Verantwortung gegenüber ihren Wählern stellen wollte , stellt das Programm der KPB(B) von 1919 , das die Aufgaben im Aufbau der sozialistischen Gesellschaft beschrieb , neben der Forderung nach polytechnischer Bildung und der Einheitsarbeitsschule die Forderung auf : " 6. Heranziehung der werktätigen Bevölkerung zur aktiven Teilnahme an der Volksbildung (Entwicklung der Sowjets für Volksbildung) ..."(26) Mit dem staatlichen "Dekret über die Einheitsschule" wurde festgelegt, daß Schulsowjets als Organe der Schulselbstverwaltung eingerichtet werden sollten .
" Er (= der Schulsowjet , D.B.) besteht a) aus allen im Schuldienst Beschäftigten , b) aus Vertretern der arbeitenden Bevölkerung des betreffenden Bezirks im Verhältnis 1:4 zur Zahl der im Schuldienst beschäftigten , c) im gleichen Verhältnis aus Schülern der oberen Altersgruppen vom 12. Lebensjahr an und d) aus einem Vertreter der Abteilung Volksbildung."(27)
W.Uhlmann berichtet über die Entstehung des Volksbildungsabschnitts im Programm der KPR(B) , daß die in der Programmdebatte von N.K.Krupskaja noch geforderte Wähl- und Abwählbarkeit der Lehrer durch die Eltern und das Verbot der Einmischung der Zentralgewalt in die Festsetzung der Lehrprogramme mit dem Argument fortgelassen worden seien , dies seien sinnvolle Forderungen gegenüber einem bürgerlichen Staat , nicht aber gegenüber einem proletarischen Staat , der nicht mehr im Gegensatz zu den Interessen der Produzenten stehe. Auf dieser Linie liegt auch die Kompetenzbeschreibung für den Schulsowjet durch das Einheitsschuldekret von 1918,die im wesentlichen nur die innere pädagogische Gestaltung der Schule im Rahmen der Verordnungen und Anweisungen der Volksbildungsorgane enthält.(28)
Wir wollen und können ohne genauere historische Untersuchung diese Vorgänge hier nicht weiter darstellen und bewerten . Festzustellen ist , daß im Programm der KPR(B) ein Schritt zur Vergesellschaftung des Volksbildungswesens angegeben wurde , daß dieser Schritt bei der Umsetzung ins Einheitsschuldekret und damit wohl auch in die schulische Praxis nur formal vollzogen wurde.

Wenden wir uns nun dem eigentlichen Erziehungsprogramm der sozialen Revolution und ihrer Pädagogik zu.

2.2 Bildung und Erziehung in der"sozialen Revolution" - zur"Allseitigkeit" des"Herrn der Produktion"

Die soziale Revolution konfrontiert den Produzenten mit sozialen, politischen und technisch-ökonomischen Problemen und fordert von ihm dementsprechende Qualifikationen.

Es lassen sich heuristisch drei verschiedene Ebenen unterscheiden:

- die arbeitsprozeßliche Kompetenz des Produzenten , die technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Arbeitsprozeß , die auf naturwissenschaftlich-technischer und manueller Ausbildung beruhen ;
- die planifikatorische Kompetenz , die sich auf die betriebswirtschaftliche und arbeitsorganisatorische Beherrschung des Produktionsablaufs bezieht , und
- die politische Kompetenz , den Produktionsprozeß in seinen ökonomischen , technischen und sozialen Aspekten im Arbeiterinteresse zu gestalten , was auch beinhaltet , den gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozeß so zu beeinflussen , daß er die Verwirklichung dieses Interesses befördert.

Diese drei Qualifikationsebenen sollen uns zur Beschreibung der vom "Herrn der Produktion" zu verkörpernden Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen. Sie bilden eine Einheit , in der sie sich komplementär bedingen.

Aus dieser Qualifikationsbeschreibung ergeben sich auch die Bildungsziele der Schule in der sozialistischen Gesellschaft.

"Das Proletariat ist bestrebt , die Einteilung in Ausgebeutete und Ausbeuter , Untergebene und Kommandierende zu beseitigen und will eine Schule , die einheitlich ist nach ihrem Ziel und nach ihrem Geist , es will , daß sie gleicherweise , nicht nur juristisch , sondern tatsächlich , allen zugänglich ist und daß es keine Schule ist , die entweder 'Arbeitskräfte' oder Herren und Beamte erzieht , sondern eine Schule , in der jeder in gleicher Weise sowohl körperlich als auch geistig zu arbeiten lernt , in der er lernt , Herr und Schöpfer des Lebens zu sein."(1)

Eine solche Schule sollte die polytechnische Arbeitseinheitsschule sein.

"Als polytechnische Schule wird eine Schule bezeichnet , die eine klare Vorstellung davon vermittelt , wie die Produktion im ganzen Land organisiert ist und wie die Produktion in den einzelnen Betrieben organisiert ist , die eine Vorstellung von der Produktion

insgesamt und von der Wechselbeziehung zwischen den einzelnen Produktionszweigen vermittelt. (...) Die polytechnische Schule ist eben eine solche Schule , die eine Vorstellung von der Organisation der Produktion vermittelt. (...) Wir brauchen sie jetzt , in diesem Augenblick , weil wir den Arbeiter nicht so betrachten , wie ihn die Bourgeoisie betrachtete. Wir sind der Meinung , daß der Arbeiter nicht nur Ausführender , sondern auch gleichzeitig Herr der Produktion sein muß.(2)

Ein solches Bildungsprogramm kann nach der marxistischen Theorie in der kapitalistischen Gesellschaft nicht verwirklicht werden , weil die kapitalistische Produktion,und ihren Bedürfnissen entsprechend die Ausbildungsinstitutionen,die Verfügungskenntnisse und -Fähigkeiten , die über instrumentelles Arbeitshandeln hinausgehen , auf der Seite des Kapitals akkumuliert und den Produzenten nicht zukommen läßt.

"Die Entwicklung des Arbeitsmittels zur Maschinerie ist nicht zufällig für das Kapital , sondern ist die historische Umgestaltung des traditionell überkommenen Arbeitsmittels als dem Kapital adäquat umgewandelt . Die Akkumulation des Wissens und Geschicks,der allgemeinen Produktivkräfte des gesellschaftlichen Hirns, ist so der Arbeit gegenüber absorbiert im Kapital und erscheint daher als Eigenschaft des Kapitals , und bestimmter als capital fixe , soweit es als eigentliches Produktionsmittel in den Produktionsprozeß eintritt."(3) "In der Maschinerie tritt die vergegenständlichte Arbeit der lebendigen Arbeit im Arbeitsprozeß selbst als die beherrschende Macht gegenüber , die das Kapital als Aneignung der lebendigen Arbeit der Form nach ist."(4) "Die geistigen Potenzen der Produktion erweitern ihren Maßstab nach der einen Seite , weil sie auf vielen Seiten verschwinden . Was die Teilarbeiter verlieren , konzentriert sich ihnen gegenüber im Kapital."(5) "Sie verkrüppelt den Arbeiter in eine Abnormität , in dem sie sein Detailgeschick treibhausmäßig fördert durch die Unterdrückung einer Welt von produktiven Trieben und Anlagen , wie man in den La-Plata-Staaten ein ganzes Tier abschlachtet , um sein Fell oder seinen Talg zu erbeuten."(6)

Mit diesen Worten wird von Marx die Entblößung der produktiven Arbeit von ihren intellektuellen Potenzen beschrieben , die mit der Reduktion allseitiger Verfügung über einen Produktionsprozeß auf kleiner Stufenleiter (Handwerk) auf die bloße Funktion im großen , organisierten Produktionsprozeß einhergeht.N.K.Krupskaja beschreibt die sozialen und bildungsmäßigen Folgen dieses Prozesses aus späterer Perspektive so:

"Die Technik der kapitalistischen Industrie des 19.Jahrhunderts verringerte die Nachfrage nach qualifizierter Arbeit , wie die handwerkliche Arbeit eine war , und steigerte die Nachfrage nach einfacher, unqualifizierter Arbeit. Man brauchte keinen geschickten , schöpferi-

rischen Arbeiter . Man brauchte vielmehr den gehorsamen , verläßlichen , ungelernten Arbeiter , von dem weder besondere Körperkraft noch Auffassungsgaben noch Meisterschaft verlangt wurde , sondern nur Sorgfalt , Ausdauer und Beharrlichkeit. Und gerade einen solchen sorgfältigen , verläßlichen und gehorsamen Arbeiter erzog die Lernschule."(7)

Die Scheidung von Hand- und Kopfarbeit im Produktionsprozeß und die Entblößung der produktiven Arbeit von ihren geistigen Potenzen werden von Marx und Engels nicht als Naturbedingung der Entwicklung der menschlichen Produktivkraft aufgefaßt , sondern als eine Entwicklung , die der kapitalistischen Form des Produktionsprozesses zuzuschreiben ist. Sie halten es grundsätzlich für möglich , daß sich alle Produzenten die grundlegenden Kenntnisse und Fähigkeiten zur Beherrschung der Produktion aneignen.

"Indem sich die Gesellschaft zur Herrin sämtlicher Produktionsmittel macht , um sie gesellschaftlich planmäßig zu verwenden , vernichtet sie die bisherige Knechtung der Menschen unter ihre eigenen Produktionsmittel. Die Gesellschaft kann sich selbstredend nicht befreien , ohne daß jeder einzelne befreit wird. Die alte Produktionsweise muß also von Grund auf umgewälzt werden , und namentlich muß die alte Teilung der Arbeit verschwinden. An ihre Stelle muß eine Organisation der Produktion treten , in der einerseits kein einzelner seinen Anteil an der produktiven Arbeit , dieser Naturbedingung der menschlichen Existenz , auf andere abwälzen kann ; in der andererseits die produktive Arbeit , statt Mittel der Knechtung , Mittel der Befreiung der Menschen wird , indem sie jedem einzelnen die Gelegenheit bietet , seine sämtlichen Fähigkeiten , körperliche wie geistige , nach allen Richtungen hin auszubilden und zu betätigen , und in der so aus einer Last eine Lust wird."(8) "Der gemeinsame Betrieb der Produktion kann nicht durch Menschen geschehen wie den heutigen , deren jeder einem einzigen Produktionszweig untergeordnet , an ihn gekettet , von ihm ausgebeutet ist , deren jeder nur e i n e seiner Anlagen auf Kosten aller anderen entwickelt hat , nur e i n e n Zweig oder nur den Zweig eines Zweiges der Gesamtproduktion kennt. Schon die jetzige Industrie kann solche Menschen immer weniger gebrauchen . Die gemeinsam und planmäßig von der gesamten Gesellschaft betriebene Industrie setzt vollends Menschen voraus , deren Anlagen nach allen Seiten hin entwickelt sind , die das gesamte System der Produktion überschauen . Die durch die Maschinen schon jetzt untergrabene Teilung der Arbeit , die den einen zum Bauern , den anderen zum Schuster , den dritten zum Fabrikarbeiter , den vierten zum Börsenspekulanten macht , wird also gänzlich verschwinden . Die Erziehung wird die jungen Leute das ganze System der Produktion rasch durchmachen lassen können , sie wird sie in Stand setzen , der Reihe nach von einem zum anderen Produktionszweig überzugehen , je nachdem die Bedürfnisse der Gesellschaft oder ihre eigenen Neigungen sie dazu veranlassen. Sie wird ihnen also den einseitigen Charakter nehmen , den die jetzige Teilung der Arbeit jedem einzelnen aufdrückt. Auf diese Weise wird die kommunistisch organisierte Gesellschaft ihren Mitgliedern Gelegenheit geben , ihre allseitig entwickelten Anlagen allseitig

zu betätigen . Damit aber verschwinden notwendig auch die verschiedenen Klassen."(9)

Diese Ausführungen von Engels werfen einige Probleme auf. Sie betreffen die Gültigkeit der Charakteristik der Industrie und den Allseitigkeitsbegriff.

Ist es wirklich so,daß die Industrie - die von 1847 und die heutige - mit dem einseitig entwickelten Proletarier nicht mehr auskommt ? In der Tat kam 1847 und kommt die kapitalistische Industrie heute mit diesem Arbeiter aus , die industrielle Entwicklung scheint ihn geradezu notwendig zu machen. Engels vernachlässigt in seiner Argumentation die gesellschaftliche Formbestimmtheit der Produktionsprozesse ; er macht nicht deutlich , daß nur eine im Arbeiterinteresse betriebene Industrie mit diesem Arbeiter nicht mehr auskommt . Die Anbindung der Allseitigkeitskonzeption an die Entwicklung der Produktivkräfte birgt die Gefahr , das Erziehungsprogramm nur vom technisch-ökonomischen Standpunkt zu sehen und ökonomistisch zu verkürzen , wie wenn es nur von der Entwicklung der modernen Technik gefordert würde.

Wie im Jäger-Fischer-Hirt-Kritischer-Kritiker-Beispiel in der"Deutschen Ideologie" zeichnet Engels hier ein Bild , das die Teilung der gesellschaftlichen Arbeit in Branchen als Ursache der Verkrüppelung des Arbeiters zeigt und demzufolge die Lösung in der Allseitigkeit des in alle Berufe Eingeführten sieht, die S.Jenkner als das Bildungsideal des"berufslosen Menschen"interpretiert.(10) Wir haben bereits dargestellt , daß Jenkner der Auffassung ist , daß die sozialistische Bildungskonzeption durch die Einführung einer solchen Zielgröße sich selbst als utopisch disqualifiziert.(11)

E.Liebau macht auch pädagogische Argumente geltend.

Unter modernen Bedingungen sei es unmöglich , "den Kindern die Grundlagen aller Produktionsprozesse zu vermitteln und sie für alle Arbeiten innerhalb der Produktionsprozesse zu qualifizieren. Spezialisierung und Verwissenschaftlichung der Produktion haben ein solches Ausmaß angenommen , daß das Ziel der Aufhebung der Arbeitsteilung als ein im Produktionsprozeß zu realisierendes nicht länger denkbar ist . Es ist nicht vorstellbar , daß die Grundlagen hochspezialisierter Wissenschaft etwa in den Bereichen von Physik , Chemie , Elektronik , Biochemie etc. durch Lernen in der Produktion selber vermittelbar sind ; Umgangsformen mit diesen Wissenschaften mögen so erlernbar sein , ihr inneres System jedoch nicht.(...) Die Grundlagen aller gesellschaftlichen Arbeit brauchen nicht unbedingt durch Teilnahme an Arbeitsprozessen gelernt zu werden ; sie sind abstrakt in der Schule lernbar . Denn daß aller gesellschaftlicher Reichtum auf menschlicher Arbeit beruht , auf der Auseinandersetzung mit äußerer und

innerer Natur und auf der Auseinandersetzung über die Formen , unter der erstere geschehen sollen , kann verstanden werden , ohne daß es dazu unmittelbarer Teilnahme an den Arbeitsprozessen bedarf."(12)

Das erste Argument bezieht sich auf die wissenschaftlich-technischen Voraussetzung für eine Einführung in die Grundlagen aller Produktionszweige , das zweite auf die Grundlagen der Arbeitspädagogik.

Wir gehen zunächst nur auf die Frage des Verhältnisses von technischer Entwicklung und Allseitigkeit ein.

Zuvor seien jedoch noch einige literaturkritische Bemerkungen gestattet , die für das Verständnis des Allseitigkeitsbegriffs wichtig sind. In der vorliegenden Form ist bei Marx und Engels von einer Teilung der gesellschaftlichen Arbeit nur in Schriften die Rede , die vor der Ausarbeitung wesentlicher Elemente ihrer politökonomischen Theorie entstanden sind.(13) In dieser Phase unterscheiden sie nicht eindeutig zwischen gesellschaftlich bedingter Entfremdung und Arbeitsteilung . Der Grund dafür mag sein , daß es sich bei entfremdeter Arbeit , beim Gegensatz von Kopf- und Handarbeit auch um eine Form der Arbeitsteilung handelt , die - der Teilung der gesellschaftlichen Arbeit entwachsen - sich letzterer als Ausdruck der Formbestimmtheit der Produktion überlagert. So sprechen sie von dem"Sichfestsetzen der sozialen Tätigkeit , diese Konsolidation unseres eigenen Produkts zu einer sachlichen Gewalt über uns " , als dem Grund der Entfremdung.(14) Das Hauptanliegen ihrer späteren Kritik der politischen Ökonomie ist aber , herauszuarbeiten , daß nicht Professionalisierung , sondern die Warenform der Produktionsweise und der Gegensatz zwischen Lohnarbeit und Kapital Ursache der Entfremdung sind.

"Das Eigentümliche der Warenform besteht also einfach darin , daß sie den Menschen die gesellschaftlichen Charaktere der Arbeitsprodukte selbst , als gesellschaftliche Natureigenschaften dieser Dinge zurückspiegelt , daher auch das gesellschaftliche Verhältnis der Produzenten zur Gesamtarbeit als ein außer ihnen existierendes gesellschaftliches Verhältnis von Gegenständen."(15)

Nach dieser Auffassung ist es nicht Natureigenschaft des kooperativen Produktionsprozesses , daß er sich die lebendige Arbeit unterwirft , sondern eine Folge seiner gesellschaftlichen Formbestimmtheit .

Die Aufhebung eben dieser Formbestimmtheit soll in der sozialen Revolution erfolgen . Jenkner ist entgangen , daß Marx und Engels in ihren politökonomischen Schriften die Aufhebung der Entfremdung nicht mit der Aufhebung der Teilung der gesellschaftlichen Arbeit gleichsetzten, wenn er vom "berufslosen Menschen" spricht.

Der Allseitigkeitsbegriff kann deshalb nicht universalistisch gese-

hen werden , wie es die Kategorie eines "berufslosen Menschen" unterstellt . Wird sie auf die Aufhebung der Entfremdung bezogen , d.h. auf die Ausbildung des Produzenten zum Herrn der Produktion - und nur dies kann Aufhebung der Entfremdung heißen - so bezieht sich der Allseitigkeitsbegriff "nur" auf das Ensemble von Kenntnissen und Fähigkeiten , das den Anforderungen der politischen , planifikatorischen und technisch-arbeitsprozeßlichen Beherrschung der Produktion und ihren zukünftigen Entwicklungen gerecht wird. Allseitigkeit meint dann die konkrete Totalität der jeweiligen Lebens- und Arbeitsverhältnisse in ihren gesellschaftlichen Interdepenzen. Als eine solche konkrete Totalität versteht die sozialistische Bildungskonzeption u.a. die Fabrik als Schnittpunkt aller dieser Faktoren.

Mit diesem Hinweis ist jedoch ein Problem noch nicht gelöst , das sich aus der in der sozialistischen Bildungsprogrammatik enthaltenen Forderung nach der Einführung in die Grundlagen s ä m t l i c h e r Produktionsprozesse ergibt . Wird dadurch die konkrete Totalität nicht universalistisch-enzyklopädisch gesprengt ?
Diese Forderung zielt auf Disponibilität in verschiedenen Arbeitsprozessen. Sie zielt nicht darauf - obwohl Engels Formulierung das nahezulegen scheint - jeden Jugendlichen in jedem Produktionszweig eine Spezialausbildung in allen Produktionsprozessen zukommen zu lassen , sondern auf den Erwerb eines Fundamentums der wesentlichen Grundlagen der Hauptproduktionszweige , das die Grundlage für Spezialbildung und spezielle Arbeitstätigkeit abgeben kann.
Aber ist dies Fundamentum zu vermitteln ? Widerspricht es nicht den Differenzierungs- und Spezialisierungstendenzen in Naturwissenschaft und Technik , von denen Liebau spricht ?
Marx und Engels sahen in der Entwicklung der Technologie kein Hindernis für die Verwirklichung einer allseitigen , polytechnischen Bildung , sondern eher das Gegenteil. Marx' Analyse der Produktivkraftentwicklung , die er vom Zeitalter der Manufaktur bis zum Zeitalter der "großen Industrie" durchführte(16),veranlaßte ihn zu folgender Einschätzung:

"Die Technologie entdeckte ebenso die wenigen großen Grundformen der Bewegung , worin alles produktive Tun des menschlichen Körpers trotz der Mannigfaltigkeit der angewandten Instrumente , notwendig vorgeht , ganz wie die Mechanik sich durch die größte Komplikation der Maschinerie . über die beständige Wiederholung der einfachen mechanischen Potenzen nicht täuschen läßt."(17) "Es ist einerseits direkt aus der Wissenschaft entspringende Analyse und Anwendung mechanischer und che-

mischer Gesetze , welche die Maschine befähigt , dieselbe Arbeit zu verrichten , die früher ein Arbeiter verrichtete. (...) Dieser Weg ist die Analyse - durch Teilung der Arbeit , die die Operationen der Arbeiter schon mehr und mehr in mechanische verwandelt , sodaß auf einem gewissen Punkt der Mechanismus in Erscheinung treten kann."(17a)

Marx' These ist also , daß die technologischen Grundlagen der Produktion sich auf dem Wege der fortschreitenden Arbeitsteilung im Produktionsprozeß vereinfachen und vereinheitlichen und daß diese vereinfachten Elemente in zunehmend unterschiedlichen Zusammenhängen angewandt würden. Für die Differenzierungs- und Spezialisierungsthese bedeutet das , daß sie Erscheinung und Wesen , technologische Grundlagen und Anwendungszusammenhänge nicht korrekt trennt , und für die polytechnische Bildung als allseitige Grundlagenbildung ließe sich das als eine Entwicklung interpretieren , die ihr entgegenkommt.

Für diese These , die wir nicht anhand technologischer Studien untersuchen konnten , spricht , daß Arbeitsorganisationssysteme wie der Taylorismus oder MTM offensichtlich auf die von Marx' beschriebene Weise vorgehen . Taylors System beruht darauf , daß komplexe , an menschliche Arbeitskraft gebundene Arbeitsfunktionen in einfachere Elemente zerlegt und an Maschinen übertragen , bzw. Arbeitern innerhalb des Ablaufs der Maschinenfunktion übergeben werden. (18)

Die in der DDR vertretene Theorie der Produktivkraftentwicklung nimmt die Marxsche These positiv auf . Frankiewicz z.B. stützt sich bei seiner Bestimmung des Gegenstands der polytechnischen Bildung und Erziehung auf eine Reihe theoretischer und empirischer technologischer Studien , nach denen sich die technologischen Grundlagen der Produktionsprozesse einander annähern und kybernetisch verallgemeinerbar seien. (19) Nach H.Wolffgramm wachsen die technologischen und ökonomischen Disziplinen zu einer "technisch-ökonomischen Querschnittswissenschaft" zusammen .(2o)

Abgesehen von diesen neueren Tendenzen fassen bereits frühe Beschreibungen des Inhalts der polytechnischen Bildung die technologischen Grundlagen der Produktion unter den Kategorien der extraktiven und verarbeitenden Industrie , der Landwirtschaft und dem Transport (Reischock) , bzw. der mechanischen , physikalischen , chemischen , biologischen Technologie offensichtlich erfolgreich zusammen.(21)Die polytechnische Theorie in der DDR ist u.E. schon früh in der Lage , anhand dieser Strukturschemen die grundlegenden technischen Wirkprin-

für den polytechnischen Unterricht verfügbar zu machen und exemplarisch in sie einzuführen. Wenn die Polytechnikkonzeption der DDR letzlich doch grundsätzlich kritisiert werden muß , so liegt das nicht am technologischen Unterricht , den sie enthält , sondern an anderen Defiziten .
Eine Untersuchung der technologischen Entwicklung unter diesen Aspekten hätte auch die gesellschaftliche Formbestimmtheit von Naturwissenschaft und Technik zu berücksichtigen . Dies ist bei den gängigen Beschreibungen nicht der Fall . Es wäre zu fragen , inwieweit Spezialisierung und Differenzierung der Technik und der Disziplinen der Naturwissenschaften Folge der Scheidung von Kopf- und Handarbeit und - wir denken dabei an die extreme Spezialisierung und Absonderung naturwissenschaftlicher Forschung und technischer Produktionsvorbereitung - der Konkurrenz der Einzelkapitale , die mit dem wissenschaftlichen Monopol auch das ökonomische Monopol erwerben (Patent), entspringt
Das Ringen um relativen Mehrwert in der Konkurrenz zwingt dazu , aus den technologischen Grundlagen der Produktion Produktionsgeheimnisse zu machen , an denen der Arbeiter nicht und die technische Intelligenz gewöhnlich nur sektoral teilhat , in isolierter Spezialität , als Schutz vor Weitergabe.

Liebau hatte die polytechnische Bildung auch in ihrer Vermittelbarkeit in der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit in Frage gestellt .
Blonski legt seinem Buch über die industrielle Arbeitsschule genau die entgegengesetzte These zugrunde : er meint , daß die Grundlagen der Technik und die praktische Verfügung über sie nicht in abstrakten Lernprozessen angeeignet werden könnten , sondern - weil der entwickelte industrielle Produktionsprozeß die Grundlagen der Technologie anschaulich in ihrer allgemeinsten und damit auch einfachsten Form enthält - am sinnvollsten und effektivsten in der Verbindung des theoretischen Unterrichts mit der praktischen Arbeit in der industriellen Produktion zu erlernen sind , vom sozialen Aspekt des Lernens einmal abstrahiert.(22)
Vahrenkamp , der die Zusammenhänge von Naturwissenschaft und bürgerlicher Ideologie untersucht , kommt in diesem Zusammenhang zu einer These , die für die Verbindung von naturwissenschaftlichem Unterricht und produktiver Arbeit von zentraler Bedeutung ist , wenn sie sich weiter fundieren läßt . Am Beispiel der Newtonschen Mechanik weist er

nach , wie die naturwissenschaftliche Theorie entgegen allen Annahmen "nicht von den praktischen Bedürfnissen der Produktion , um für diese anwendbare Theorien zu schaffen" entstand und deshalb bei Newton in ein Weltbild einmündet , das von "abstrakten und metaphysichen Prinzipien regiert wird."(23)

Nach Vahrenkamp wird der Zwang zur Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu einem "Moment der Aufhebung von bürgerlicher Wissenschaft. Denn in der praktischen Auseinandersetzung mit der Natur wird die Sucht der bürgerlichen Wissenschaft , Naturgesetze auf abstrakte Axiome zu reduzieren ... offensichtlich unsinnig."(24)

Vahrenkamp fragt nach der Möglichkeit einer der praktischen Erfahrung produktiver Arbeit assimilierbaren naturwissenschaftlichen Theorie und sieht in einem aus China berichteten Beispiel , in dem die Grundlagen der Differential- und Integralrechnung aus praktischen Arbeitshandlungen abgeleitet werden , solche Möglichkeiten verkörpert. (25)

Zur Beurteilung dieser These fehlt uns die Sachkompetenz . Wir werten sie als Hinweis auf Bemühungen zur Umformulierung naturwissenschaftlicher und technischer Theorien , die einem Bedürfnis polytechnischen Unterrichts in der Verbindung mit produktiver Arbeit entgegenkämen.

In die optimistische Beurteilung der Möglichkeiten einer Verwirklichung der polytechnischen Bildung gehen bei Marx und Engels noch andere Faktoren als ihre Betrachtungsweise der Technik ein.

"Die Möglichkeit , vermittelst der gesellschaftlichen Produktion allen Gesellschaftsmitgliedern eine Existenz zu sichern , die nicht nur materiell vollkommen ausreichend ist und von Tag zu Tag reicher wird , sondern ihnen auch die vollständig freie Ausbildung und Betätigung ihrer körperlichen und geistigen Anlagen sichert ist jetzt zu ersten Mal da , aber sie ist da."(26)

Diese Engelssche Einschätzung beruht auf der Analyse der Freisetzung des Arbeiters von Arbeitsvollzügen , die durch die entwickelte Technik möglich gemacht wird und die freie Zeit für allseitige Betätigung schafft. Voraussetzung dafür ist aber , daß die Entwicklung der Produktivkräfte in der sozialistischen Gesellschaft einen solchen Stand erreicht hat , daß die Gesetze einer Ökonomie der Zeit angewandt werden können und das Verteilungsgesetz nicht mehr an Leistung gebunden ist.

"Die wirkliche Ökonomie - Ersparung - besteht in der Ersparung von Arbeitszeit , (...) diese Ersparung aber identisch mit der Entwicklung von Produktivkraft. Also keineswegs Entsagen von Genuß , sondern Entwicklung von power , von Fähigkeiten zur Produktion und daher der Fähigkeiten wie der Mittel des Genusses.(...) Die Ersparung von Arbeitszeit gleich vermehren der freien Zeit , d.h. Zeit für die volle Entwicklung des Individuums , die wieder als größte Produktivkraft zurückwirkt auf die Produktivkraft der Arbeit."(27)

Voraussetzung dafür ist - wir bemerken es noch einmal - daß das Wert-

gesetz und die Verwertungszwänge außer Kraft gesetzt sind. G.Krapp sieht in der Reflexion der materiellen Voraussetzung für die Verwirklichung ihrer Bildungskonzeption den entscheidenden Unterschied zu den frühsozialistischen , utopischen Bildungskonzeptionen , aus deren pädagogischem Detail Marx und Engels viel übernommen haben.(28)

Der Allseitigkeitsbegriff der sozialistischen Bildungskonzeption ist nicht universalistisch . Er unterscheidet sich darin von der neuhumanistischen Bildungskonzeption , die auch über einen solchen Begriff verfügt.(29) Ihr Ziel soll nach der Auffassung der frühen sowjetischen Pädagogik nicht die Verwirklichung des "ziemlich abstrakte(n) , wenn auch sympathische(n) Ideal(s) des harmonischen Menschen" (30) sein , sondern der"Herr der Produktion" . Die Schule müsse

"aus der Unmenge der menschlichen Kenntnisse ... nur das wichtigste auswählen , nur die Kenntnisse , die den Menschen stark machen , die ihm Macht über die Natur und das Geschehen verleihen , die ihn lehren , wie man die Kräfte und Reichtümer ausnutzen , wie man das ganze Leben der menschlichen Gesellschaft verändern kann."(31)
"Der marxistische Pädagoge wird niemals ein abstrakt idealistisches Ziel für die 'Allgemeinbildung' aufstellen . Das Ideal des Menschen ist für den Marxisten der Mensch der Arbeit , der mit den Kenntnissen seines Jahrhunderts ausgerüstet ist , der den absolut gebildeten Arbeiter und zugleich den H e r r n d e s L e b e n s in sich vereinigt."(32)

Lunatscharski und Blonski vor allem weisen darauf hin , daß sich die in der bürgerlichen Bildungstheorie auftretende Problematik des Verhältnisses von Theorie und Praxis und von Allgemein- und Spezialbil- für die sozialistische Bildungskonzeption nicht stelle . In der polytechnischen Bildung und der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit seien beide enthalten, weil die polytechnische Bildung einerseits so konzipiert sein solle, daß sie in die Gesamtheit des historisch-konkret notwendigen Wissens einführt und andererseits in der Verbindung mit produktiver Arbeit in jeweils spezielle Anwendungsverhältnisse der Theorie praktisch einführt.

"In der alten Pädagogik war der Streit zwischen den Anhängern der humanistischen und der naturwissenschaftlichen Bildung sehr populär . (...) Es ist klar , daß es am richtigsten wäre , das Problem hier nicht in einer Wahl , sondern in einer Vereinigung von beidem zu sehen.: zum Begriff einer allseitigen Bildung gehört die Kenntnis der Natur wie die Kenntnis des menschlichen Lebens. Wie aber kann man diese Vereinigung des Menschen mit der Natur so herstellen , daß man im Resultat nicht eine mechanische Mischung , sondern eine organische Verbindung erhält ? Gerade die Arbeit ist ja eine Wechselbeziehung zwischen Mensch und Natur . Deshalb ist die Arbeitsschule die einzige Schule , die eine Synthese humanistischer und naturwis-

senschaftlicher Bildung schafft. Die rein theoretische Bildung jedoch ist schon seit langem einer durchaus gerechten Kritik ausgesetzt : Wissen muß sich organisch mit Können verbinden. Eine solche Verbindung von Wissenschaft und Technik , abstrakten theoretischen Formeln und vollkommener praktischer Tätigkeit ist in der Industrie gegeben. Hier ist die Verbindung von Mathematik und Naturwissenschaft mit Mechanik und Technologie ohnehin eng , eines bringt sich durch das andere hervor . Eine vorbildliche Industrieschule gibt die notwendige Synthese von Wissen und Handeln . Aber die Industrie ist nicht nur ein technisches , sondern auch ein starkes soziales Faktum . Sie ist die Basis der heutigen sozialen Verhältnisse und Tendenzen und liefert den bequemsten Schlüssel zu ihrem Verständnis und einer Einwirkung auf sie."(33)

Blonski gibt hier auch den Lernort an , an dem der Widerspruch von Theorie und Praxis schulischer Bildung virtuell aufgehoben werden kann : in der Verbindung von Schule und Fabrik . Das ist gegen enzyklopädische Wissensanhäufung gerichtet - " Wir sollten aus der alten Schule nicht den Brauch übernehmen , das Gedächtnis der jungen Menschen mit einer Unmenge von Kenntnissen zu belasten , die zu neun Zehnteln unnütz und zu einem Zehntel entstellt waren ..."(34) - und beinhaltet eine Anbindung der Bildungsinhalte an die konkreten historischen und politischen Erfordernisse .

So sind Lenins Bemerkungen zu den Thesen N.K.Krupskajas zur Polytechnik zu verstehen,in denen er 192o als Antwort auf die aktuellen Bedürfnisse Lehrprogramme folgenden Inhalts fordert :

" (Minimum die Grundlagen in den und den Wissenschaften ; genau sagen welcher) ... , einen polytechnischen Gesichtskreis und ein polytechnisches (Elementar-)Grundwissen ... . und zwar :
aa) Grundbegriffe über Elektrizität (genau bestimmen , welche)
bb) über die Anwendung der Elektrizität in der Maschinen industrie ,
cc) ebenso über ihre Anwendung in der Chemie ,
dd) ebenso über den Plan der Elektrifizierung der RFSFSR ,
ee) er muß mindestens 1-3mal ein Elektrizitätswerk , eine Fabrik , eine Sowjetwirtschaft besucht haben ,
ff) er muß ein bestimmtes Grundwissen auf agronomischem Gebiet haben.
usw. Detaillierte Ausarbeitung eines Minimums an Kenntnissen."(35)

Diese Ausführungen sind deutlich auf das größte zeitgenössische Entwicklungsprojekt , den Elektrifizierungsplan , bezogen und leiten aus ihm die Bildungsaufgaben der Schule in der nächsten Etappe ab .(36)

2.2.1 Der Begriff der Kulturrevolution bei Lenin und Lunatscharski

Wir haben bisher den Begriff der Allseitigkeit im Hinblick auf seine arbeitsprozeßliche und planifikatorische Komponente behandelt , nicht

jedoch in Bezug auf seine politische Bedeutung . Obwohl in der frühen Sowjetpädagogik die Frage der politischen Erziehung der Jugend bei theoretischen und didaktisch-methodischen Überlegungen nicht den Rang einnahm , den sie Fragen der technischen Bildung zubilligte (37) , so kann man nicht davon sprechen , daß sie die schulische Bildung , insbesondere die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit nicht auch als kulturrevolutionäre Aufgabe angesehen hat. Lenin stellt Bildung und Erziehung in der Sowjetschule unter das Motto , "die Erziehung und Schulung der werktätigen Massen zu fördern , damit die alten Gewohnheiten , die alten Gepflogenheiten überwunden werden , die uns die alte Ordnung als Erbe hinterlassen hat , die Gewohnheiten und Gepflogenheiten von Eigentümern , die in die breiten Massen tief" eingedrungen seien.(38) Man müsse "... jeden Schritt der Arbeit der Schule , jeden Schritt auf dem Gebiete der Erziehung , Bildung und Schulung unlösbar mit dem Kampf aller Werktätigen gegen die Ausbeuter verknüpfen."(39) Lenin bezieht die Schule und Pädagogik damit parteilich in die soziale Revolution ein .

"Wladimir Iljitsch hob hervor , es sei ein Irrtum , ein verhängnisvoller Fehler , wenn die Kommunisten und das Proletariat annähmen , Aufgabe des Sozialismus sei es nur , die offiziellen menschlichen Beziehungen , die Gesetze zu verändern oder nur die materiellen Verhältnisse zu ändern indem man bei den Maschinen anfange , dann zu den Wohnungen , zur Lebensweise übergehe und die Frage nach dem Menschen völlig unberücksichtigt lasse ; Wladimir Iljitsch betonte , daß ein Aufbau , der nicht zu einer Veränderung der Menschen führe , im Grunde genommen weder Zweck noch Sinn habe , daß sich das Proletariat sogar einfach in Hinsicht auf seine Erfolge , politische wie wirtschaftliche , sofort , nach dem es die Macht in seine Hände genommen habe , mit der Kulturrevolution befassen müsse , ... "(40)

Allerdings ist der Begriff der Kulturrevolution bei Lenin nicht eindeutig . Lenin hat ihn in Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um Theorien entwickelt , die die russische Revolution als verfrüht ansahen , weil das für eine sozialistische Gesellschaft erforderliche Bildungsniveau der Massen nicht erreicht sei.Lenin weist diese Theorien zurück und meint nach der politischen und sozialen Umwälzung sei in der Sowjetunion noch die "kulturelle Umwälzung" durchzuführen , um ein "vollständiges sozialistisches Land zu werden" , "aber für uns bietet diese Kulturrevolution ungeheure Schwierigkeiten sowohl rein kultureller (denn wir sind Analphabeten) als auch materieller Natur (denn um eine Kultur zu haben , braucht man eine bestimmte Entwicklung der materiellen Produktionsbedingungen , braucht man eine bestimmte materielle Basis."(41) . Dieser Begriff der Kulturrevolution ist

sehr eng. Er beinhaltet nur die Brechung des Bildungsmonopols , nicht aber die politischen Aufgaben in der sozialen Revolution . In der Sowjetunion hat sich offensichtlich dies Verständnis durchgesetzt . F.F.Koroljow sieht in ihm die Tatsache verkörpert , daß man danach strebte , "die Massen in den Genuß der bereits vorhandenen kulturellen Güter kommen" zu lassen und eine neue Kultur zu entwickeln.(42)
Eine Untersuchung der Sowjetpädagogik hätte herauszuarbeiten , inwieweit diese enge Fassung des Begriffs der Kulturrevolution auf pädagogische und bildungspolitische Entwicklungen von Einfluß gewesen ist.

2.3 Grundlagen der marxistischen Arbeitspädagogik

2.3.1 Der Arbeitsbegriff bei Marx und Engels (1)

Die theoretische Literatur zur polytechnischen Bildung und Erziehung der DDR entwickelt die Grundlagen der sozialistischen Pädagogik zumeist aus der Interpretation der technischen Entwicklung und der von ihr erforderten Qualifikationsentwicklung . Die pädagogische und anthropologische Seite wird dabei meist nur abrißhaft behandelt.

Die Darstellung der pädagogischen Grundlagen der sozialistischen Bildungskonzeption muß mit dem historisch-materialistischen Begriff der Arbeit beginnen .Es ist dabei nötig , nicht nur von der ökonomischen , sondern von der ganzen historischen Weite dieses Begriffes auszugehen.

Marx ordnet die produktive Arbeit in seine Bildungskonzeption ein . In den"Instruktionen für die Deligierten des Genralrats"fordert er :

"Polytechnische Ausbildung , die die allgemeinen Prinzipien aller Produktionsprozesse vermittelt und gleichzeitig das Kind und die junge Person einweiht in den praktischen Gebrauch und die Handhabung der elementaren Instrumente aller Arbeitszweige."(2)

Seinen Arbeitsbegriff formuliert er folgendermaßen:

"Die Arbeit ist zunächst ein Prozeß zwischen Mensch und Natur , ein Prozeß , worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt , regelt und kontrolliert . Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber . Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte , Arme und Beine , Kopf und Hand , setzt er in Bewegung , um sich den Naturstoff in einer für sein eigenes Leben brauchbaren Form anzueignen . Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert , verändert er zugleich seine eigene Natur . Er entwickelt die in ihr schlummernden Potenzen und unterwirft das Spiel ihrer Kräfte seiner eigenen Botmäßigkeit . (...) Am Ende des Produktionsprozesses kommt ein Resultat heraus , das beim Beginn desselben schon in der Vorstellung des Arbeiters , also ideell vorhanden war . Nicht daß er nur eine Formveränderung des Natürlichen bewirkt ; er verwirklicht im Natürlichen zugleich seinen eigenen Zweck , den er weiß , der die Art und Weise seines Tuns als Gesetz bestimmt und dem er seinen Willen unterordnen muß."(3) In dieser Form sieht Marx in der Arbeit eine "allgemeine Bedingung des Stoffwechsels zwischen Mensch und Natur , ewige Naturbedingung des Lebens und daher unabhängig von jeder Form dieses Lebens , vielmehr allen seinen Gesellschaftsformen gleich gemeinsam."(4)

Innerhalb der "bewegten Einheit" des Arbeitsprozesses lassen sich drei unterschiedliche Elemente ausmachen , die "zweckmäßige Tätigkeit oder die Arbeit selbst , ihr Gegenstand und ihr Mittel."(5) Der Arbeiter geht in ihn zwecksetzend mit seinem Wissen und Können , seinen Arbeitsfertigkeiten und seiner technischen Qualifikation ein. Das Arbeitsmittel , das sich ebenfalls auf Wissen , Erfahrung etc. gründet , nimmt im Arbeitsprozeß als Werkzeug , Maschine etc. eine technisch gegenständliche Form an und wird vom Arbeiter zwischen sich und die Natur eingeschoben , um die Produktivkraft der Arbeit zu erhöhen. Arbeitsgegenstand ist das Medium , auf das diese Kräfte einwirken und eine Formveränderung etc. bewirken.
Alle diese Elemente des Arbeitsprozesses müssen nach der historisch-materialistischen Theorie historisch begriffen werden . Das gilt sowohl für den Arbeiter und seine Arbeitsfertigkeiten , in die historisch akkumulierte Geschicklichkeit , Wissenschaft etc. eingeht , als auch-und in noch größerem Maße-für das Arbeitsmittel , weil es ebenfalls vom Grad der wissenschaftlichen Durchdringung der Gesetze der Natur und den Möglichkeiten ihrer technischen Ausnutzung abhängt , also z.B. vom Grad der Akkumulation des Kapitals und der damit gesetzten Möglichkeiten und Grenzen des Ausmaßes von Maschinerie. Historisch ist auch der Arbeitsgegenstand , nämlich abhängig vom Entwicklungsstand der extraktiven Industrie und der Fähigkeit , an die Stelle natürlicher Arbeitsgegenstände künstlich erzeugte zu setzen.

Bevor wir auf die historisch-gesellschaftliche Bedeutung des Arbeitsprozesses und seine Bedeutung für die Pädagogik der Übergangsgesellschaft eingehen , sind wegen der grundsätzlichen Bedeutung des Begriffes im Hinblick auf gesellschaftswissenschaftliche und pädagogische Theorie in der DDR noch einige Bemerkungen zum Begriff der "Produktivkräfte" nötig.

"Produktivkraft ist natürlich stets Produktivkraft nützlicher , konkreter Arbeit , und bestimmt in der Tat nur den Wirkungsgrad zweckmäßiger produktiver Tätigkeit in einem gegebenen Zeitraum. Die nützliche Arbeit wird daher reichere oder dürftigere Produktenquelle im direkten Verhältnis zum Steigen oder Fallen ihrer Produktivkraft. (...) Da die Produktivkraft der konkret nützlichen Form der Arbeit angehört , kann sie natürlich die Arbeit nicht mehr berühren , sobald sie von ihrer konkreten,nützlichen Form abstrahiert wird."(6)
"Die Produktivkraft der Arbeit ist durch mannigfache Umstände bestimmt, unter anderem durch den Durchschnittsgrad des Geschicks der Arbeiter, die Entwicklungsstufe der Wissenschaft und ihrer technologischen Anwendbarkeit , die gesellschaftliche Organisation des Produktionsprozesses , den Umfang und die Wirkungsfähigkeit der Produktionsmittel , und durch Naturverhältnisse."(7)

Produktivkraft der Arbeit ist also immer als die historische Form des Wirkungsgrades der Arbeit zu verstehen , die vom Zusammenwirken der genannten Faktoren im einheitlichen Produktionsprozeß unter Regie des Produzenten abhängt .

Sie ist in ihren Wirkungsgrad abhängig von den Faktoren , mit denen sie sich im Produktionsprozeß kombiniert: Qualifikation des Arbeiters , Ausmaß und Organisation des Maschinensystems und der durch es angeeigneten produktiven Naturkräfte.

Diese Faktoren gehen nicht unabhängig voneinander in den Produktionsprozeß ein : so müssen die Qualifikationen des Arbeiters den im Maschinensystem verkörperten Gesetzen gerecht werden , und das Maschinensystem ist - jedenfalls solange es vom Arbeiter und nicht von Automaten kontrolliert wird - in die Grenzen menschlicher Kontroll- und Reaktionsfähigkeit eingebunden.

Produktivkaft der Arbeit bestimmt sich also zunächst nach der "Geschicklichkeit" des Arbeiters .

Sie bestimmt sich zweitens nach Art und Organisation des Arbeitsmittels als "ein Ding oder ein Komplex von Dingen , die der Arbeiter zwischen sich und den Arbeitsgegenstand schiebt und die ihm als Leiter seiner Tätigkeit auf diesen Gegenstand dienen . Er benutzt die mechanischen , physikalischen , chemischen Eigenschaften der Dinge , um sie,seinem Zweck gemäß , wirken zu lassen."(8)

Die Produktivkraft der Arbeit bestimmt sich drittens nach dem Aufbereitungsgrad des Arbeitsgegenstandes , bzw. nach einer Einrichtung oder Neuschaffung von Arbeitsgegenständen für bestimmte technologische Verfahren.

Das Arbeitsmittel , in dem Wissenschaft und Technik gegenständliche Form annehmen , beeiflußt dabei als Vermittler des Produktionsprozesses sowohl Arbeitsgegenstand als auch Qualifikation des Arbeiters. Im Arbeitsmittel vergegenständlicht sich Wissenschaft in ihrer technologischen Anwendung .

"Wie aber der Mensch eine Lunge zum Atmen braucht , so braucht er ein Gebild von Menschenhand , um die Naturkräfte produktiv zu konsumieren."(9) "Als Maschinerie erhält das Arbeitsmittel eine materielle Existenzweise , welche Ersetzung der Menschenkraft durch Naturkräfte und erfahrungsmäßige Routine durch bewußte Anwendung der Naturwissenschaften bedingt."(1o)

In der Technik sieht Marx"vergegenständlichte Wissenskraft"(11), die große Industrie bezieht nach seiner Auffassung ihren Wirkungsgrad

aus der "Einverleibung ungeheurer Naturkräfte und der Naturwissenschaft."(12) Das führt nach Marx' Auffassung neben der Erhöhung der Produktivität der Arbeit auch zu einer Aufhebung der vollständigen Unterordnung des Produktionsprozesses unter das subjektive Arbeitsvermögen des Produzenten . Der Produktionsprozeß emanzipiere sich durch "technologische Anwendung der Wissenschaft."(13)

"In dem Maße aber , wie die große Industrie sich entwickelt , wird die Schöpfung des Reichtums abhängig weniger von der Arbeitszeit und dem Quantum angewandter Arbeit , als von der Macht der Agentien , die während der Arbeitszeit in Bewegung gesetzt werden und die selbst wieder - deren powerful effectiveness - in keinem Verhältnis steht zur unmittelbaren Arbeitszeit , die ihre Produktion kosten , sondern vielmehr abhängt vom allgemeinen Stand der Wissenschaft und dem Fortschritt der Technologie oder der Anwendung dieser Wissenschaft auf die Produktion."(14)

Marx , der in den "Grundrissen" einmal davon spricht , die Wissenschaft werde zur unmittelbaren Produktivkraft , meint das im hier beschriebenen Sinne : Immer mehr wissenschaftliche Erkenntnisse verkörpern sich in Produktionsmitteln und Arbeitsgegenständen und erfordern vom Arbeiter eine wissenschaftlich-technologische Ausbildung.

"Die Maschine , deren Entstehung auf Erkenntnis und Anwendung von Naturkräften und -gesetzen beruht , ist ebenso Ausdruck des menschlichen Sieges über die Natur. Allerdings gleicht dieser Sieg nicht dem eines Bezwingers menschlicher Gegner , der mittels Gewalt siegen und dann über den Besiegten willkürlich herrschen kann . Sieg und Herrschaft über die Natur sind niemals willkürlich , sondern immer nur durch Einsicht in ihre Gesetze zu erringen . Eine solche Einsicht hat aber das wissenschaftliche Studium der Natur zur Voraussetzung , das damit als ständige Bildungsaufgabe vor den Menschen steht."(15)

Aus der steigenden Wichtigkeit der Wissenschaft in der Konstitution der Produktivkräfte hat Marx nicht geschlossen , daß unmittelbar produktive Arbeit überflüssig werde und der Mensch aus der Produktion herausträte. Arbeit ist nach seiner Auffassung ewige Naturbedingung der Produktion. Sie hört lediglich auch , "als solche Basis der Produktion zu sein , indem sie nach der einen Seite hin in mehr überwachende und regulierende Tätigkeit verwandelt wird ; dann aber auch,weil das Produkt aufhört , Produkt der vereinzelten unmittelbaren Arbeit zu sein und vielmehr die Kombination der gesellschaftlichen Tätigkeit als Produzent erscheint."(16)

Diese Charakteristik des Marxschen Produktivkraftbegriffs war nötig , weil die DDR-Theorie einerseits Wissenschaft als Produktivkraft nur der modernen industriellen Produktion begreift und andererseits die bereits von Marx formulierten Kategorien als Resultat der "wissenschaftlich-technischen Revolution" begreift , die theoretisch neu zu fassen sei. (17)

Die besondere pädagogische Bedeutung des Produktionsprozesses ergibt sich nicht nur aus den wissenschaftlich-technischen Bildungsaufgaben , die er stellt , sondern auch,und für die sozialistische Bildungskonzeption gleich wichtig,aus seinem gesellschaftlichen Charakter.
Auf allen Stufen der gesellschaftlichen Produktionsweise , die über die einfache extraktive Industrie , d.h. über die bloße Aneignung von Naturvorfindlichem , hinausgehen , ist die menschliche Beherrschung der Natur nicht mehr als Tat eines Einzelnen möglich . Ziel und Mittel der Unterwerfung von Natur unter Menschenzweck zwingen dazu , sich zu assoziieren ,und Kräfte , Erfahrungen und Kenntnisse zu kombinieren und die Arbeit zu teilen . Die Arbeit gestaltet sich damit zu einem gesellschaftlichen Prozeß , der nach historisch-materialistischer Auffassung in den verschiedenen historischen Formen die Organisation der Gesellschaft und die praktischen Lebensformen ihrer Mitglieder bestimmt .
Der ArbeitsprozeB ist nicht nur deswegen gesellschaftlich , weil er Produzenten arbeitsteilig kombiniert und dies unter bestimmten gesellschaftlichen Imperativen , etwa der Warenproduktion und dem Kapitalverwertungsgesetz tut , sondern auch , weil die den eigentlichen ArbeitsprozeB ausmachende Elemente Geschicklichkeit , Arbeitsmittel und Arbeitsgegenstand nicht nur technisch-instrumentell, sondern auch historisch gesellschaftlich begriffen werden : als Aneignung historisch tradierter Erfahrung und Wissenschaft und ihre Umsetzung in Produktionsmittel und ProduktionsprozeB unter bestimmter historischer Formbestimmtheit.
Der ArbeitsprozeB ist deshalb im historischen Materialismus als eine "mehrstellige Relation" zu sehen - wir verwenden einen Begriff , den Frankiewicz auf die Technik anwendet - in die die technischen , ökonomischen und politisch-gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren eingehen und im ArbeitsprozeB produktiv konsumiert werden. Der Arbeitsbegriff ist damit zugleich eine systematische und historische Kategorie , weil sich in jedem aktuellen ProduktionsprozeB technische und gesellschaftliche Faktoren vereinen , die jeweils eine historische Dimension aufweisen. Was damit gemeint ist , wird deutlicher , wenn wir die pädagogische Bedeutung des Arbeitsprozesses betrachten.

Für Marx und Engels liegt die Bedeutung des gesellschaftlichen Produktionsprozesses nicht allein in seinem Produktionscharakter , d.h.

in der Hervorbringung von Gebrauchswerten , sondern auch in seiner menschenformenden Wirkung . In seiner grundlegenden Definition des Arbeitsbegriffes spricht Marx davon , daß der Mensch in der Arbeit auch seine eigene Natur verändere.

Bereits in den "Pariser Manuskripten" bemerkt er : "Die Bildung der 5 Sinne ist eine Arbeit der ganzen bisherigen Menschengeschichte."(18)

"Die Arbeit ist die Quelle allen Reichtums , sagen die politischen Ökonomen . Sie ist dies - neben der Natur , die ihr den Stoff liefert. Aber sie ist noch unendlich mehr als dies. Sie ist die erste Grundbedingung des Lebens , und zwar in einem solchen Grade , daß wir in gewissem Sinne sagen müssen : Sie hat den Menschen selbst geschaffen." (19) "Aber gerade die Veränderung der Natur durch den Menschen , nicht die Natur als solche allein , ist die wesentlichste und nächste Grundlage des menschlichen Denkens , und im Verhältnis , wie der Mensch die Natur verändern lernte , in dem Verhältnis wuchs seine Intelligenz."(20)

Engels meint damit nicht nur den historischen Prozeß der wachsenden Verfügung über die Natur durch akkumulierte Geschicklichkeit und Erfahrung, sondern auch die individuelle Lebensgeschichte. Nach seiner Auffassung muß jedes Individuum im Verlauf seiner Menschwerdung, im Verlauf der Aneignung der Gattungseigenschaften der Menschheit , eben diese historisch entwickelte Geschicklichkeit und Erfahrung bei sich herausbilden. Und das geschieht in der Vermittlung über Arbeit , über Praxis , über Betätigung von Körper und Geist.

In dieser Hinsicht ist der Arbeitsbegriff zu verstehen wie der Praxisbegriff , den Marx schon in seinen Frühschriften entwickelte . Arbeit , Praxis sind eine dialektische Einheit von Veränderung der äußeren Natur und der Selbstveränderung des Menschen bei dieser Veränderung , die von Inhalten und Formen der Veränderung äußerer Natur geprägt wird. Weil Arbeit nicht nur instrumentelles naturveränderndes Handeln , sondern gesellschaftlich bedingt ist , muß man die Selbstveränderung bei naturveränderndem Handeln auch als soziales Lernen verstehen. "Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als r e v o l u t i o n ä r e P r a x i s gefaßt und rationell verstanden werden." "Alles gesellschaftliche Leben ist wesentlich praktisch." (21) Die bekannte Sentenz aus den Feuerbach-Thesen , es "kömme darauf an", die Welt zu verändern , statt sie nur zu interpretieren , meint in diesem Zusammenhang mit Sicherheit auch die Selbstveränderung des Menschen im Prozeß der Umwälzung seiner Praxis.

Mao-tse-tung nimmt den Marxschen Praxisbegriff auf:

"Die Erkenntnis der Menschen hängt hauptsächlich von ihrer Tätigkeit in der materiellen Produktion ab , in deren Verlauf die Menschen allmählich die Erscheinungen , Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten der Natur und die Beziehungen zwischen dem Menschen und der Natur begreifen ; zugleich erkennen sie durch die Produktionstätigkeit auch allmählich in unterschiedlichem Maß bestimmte Beziehungen zwischen den Menschen . Alle diese Kenntnisse können nicht losgelöst von der Produktionstätigkeit erworben werden."(22)"Der Mensch kann jedoch nicht alles unmittelbar erfahren , und tatsächlich ist der größere Teil unserer Kenntnisse das Produkt mittelbarer Erfahrung , nämlich die in der Vergangenheit oder in fremden Ländern erworbenen Kenntnisse.(...) Darum setzen sich die Kenntnisse eines Menschen aus zwei Bestandteilen zusammen : aus direkter Erfahrung und aus mittelbarer Erfahrung. (...) nimmt man also die Kenntnisse in ihrer Gesamtheit , gibt es keine, die von der unmittelbaren Erfahrung losgelöst werden können. Eine von der Praxis losgelöste Erkenntnis kann es nicht geben."(23)

Der scheinbare Widerspruch zwischen mittelbarer Erkenntnis und der These , daß keine Erkenntnis von unmittelbarer Erfahrung loszulösen sei , der sich in den Ausführungen Maos stellt , beinhaltet die Tatsache , daß Kenntnisse von Mao genetisch in Zusammenhang mit der Praxis gebracht werden , und daß er daraus für den individuellen Lernprozeß die Schlußfolgerung zieht , auch dort hänge die Genese von Erkenntnis von Praxis ab .

Marx hat die Kehrseite dieser Erkenntnis mit einem Rückgriff auf Adam Smith beschrieben.

"'Der Geist der großen Mehrzahl der Menschen', sagt Adam Smith ,'entwickelt sich notwendig aus und an ihren Alltagsverrichtungen. Ein Mensch , der sein ganzes Leben in der Verrichtung einfacher Operationen verausgabt ... hat keine Gelegenheit , seinen Verstand zu üben... . Er wird im allgemeinen so stupid und unwissend , wie es für eine menschliche Kreatur nur möglich ist."(24)

In diesen Äußerungen liegt pädagogisches Programm und Prinzip einer marxistischen Arbeitspädagogik und die Wurzel des Arbeitsschulgedankens. Wenn sich Geist und Geschicklichkeit des Menschen , die Herausbildung seiner Gattungseigenschaften,über Arbeit und praktische Sozialerfahrung vermittelt entwickeln , so kommt es darauf an , den Bildungs- und Erziehungsprozeß so zu gestalten , daß Arbeit in ihrer gesamten Breite - als Arbeitshandeln und Sozialerfahrung - zu seinem Medium wird.

"Wenn der Mensch aus der Sinnenwelt und der Erfahrung in der Sinnenwelt alle Kenntnis , Empfindung etc. sich bildet , so kommt es darauf an , die empirische Welt so einzurichten , daß er das wahrhaft Menschliche an ihr erfährt , sich angewöhnt , daß er sich als Mensch erfährt."(25)

Bei Marx finden sich eine Reihe Hinweise , daß er sich die pädagogische Gestalt der neuen Schule radikal als Verbindung des Unterrichts

mit produktiver Arbeit zu einem System halber Arbeit und halben Unterrichts vorstellte.

"Die Sache ist einfach . Diejenigen , die sich nur einen halben Tag in der Schule aufhalten , sind stets frisch und fast immer fähig und willig , Unterricht zu empfangen . Das System halber Arbeit und halben Unterrichts macht jede der beiden Beschäftigungen zur Ausbeutung der anderen (= der Arbeit D.B.) und folglich viel angemeßner für das Kind als die ununterbrochene Fortdauer von beiden. Ein Junge , der von morgens früh in der Schule sitzt , und nun gar bei heißem Wetter , kann unmöglich mit einem anderen wetteifern , der munter und aufgeweckt von seiner Arbeit kommt."(26)

Marx zitiert dies zustimmend aus einem Bericht der "Reports of Insp. of Fact." und fährt dann fort :

"Aus dem Fabriksystem , wie man im Detail bei Robert Owen verfolgen kann , entsproß der Keim der Erziehung der Zukunft , welche für alle Kinder über einem gewissen Alter produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik verbinden wird , nicht nur als einzige Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion , sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen."(26)

Aus diesem Grund tritt Marx , der in seiner Kritik der politischen Ökonomie die Vereinseitigung des Arbeiters durch den kapitalistischen Produktionsprozeß kritisiert und den Ausbeutungscharakter von Kinderarbeit bloßlegt , dennoch nicht für ein Verbot der Kinderarbeit ein. Nach seiner Auffassung zerrüttet nicht die Arbeit das Kinderleben , sondern ihre gesellschaftliche Form . Im Gothaer Programm hatte die deutsche Sozialdemokratie die Abschaffung der Kinderarbeit gefordert . Marx fordert stattdessen strenge gesellschaftliche Kontrolle über die Kinderarbeit , die Ausbeutung verhindern soll.

"Allgemeines Verbot der Kinderarbeit ist unverträglich mit der Existenz der großen Industrie und daher leerer frommer Wunsch. Durchführung derselben - wenn möglich - wäre reaktionär , da , bei strenger Regelung der Arbeitszeit nach den verschiedenen Altersstufen und sonstigen Vorsichtsmaßregeln zum Schutz der Kinder , frühzeitige Verbindung produktiver Arbeit mit Unterricht eines der mächtigsten Umwandlungsmittel der heutigen Gesellschaft ist."(27)

Gesellschaftliche Kontrolle vorausgesetzt , die von den Arbeitern zu erkämpfen wäre , sieht Marx in der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit hier selbst für die zeitgenössische kapitalistische Gesellschaft ein Umwälzungsferment .

"Die Verbindung von bezahlter produktiver Arbeit , geistiger Erziehung, körperlicher Übung und polytechnischer Ausbildung wird die Arbeiterklasse weit über das Niveau der Aristokratie und Bourgeoisie erheben." (28)

2.3.2 Industrielle Arbeit als Grundlage der Schularbeit in der polytechnischen Arbeitseinheitsschule - zu den Auffassungen der frühen Sowjetpädagogik

Die Bedeutung der Arbeit im pädagogischen Prozeß ist nicht von Marx und Engels zuerst erkannt worden . Dieser Gedanke reicht bis Rousseau und Pestalozzi zurück - wie N.K.Krupskaja herausarbeitet (1) - und ist noch in der deutschen Reformpädagogik wirksam.
N.K.Krupskaja , die den historischen Arbeitsschulgedanken für die marxistische Pädagogik auszuwerten trachtete , beurteilt die Arbeitserziehung bei Rousseau und Pestalozzi anders als bei der deutschen Reformpädagogik , obwohl in allen Fällen eine handwerkliche Arbeitserziehung angestrebt wird. Was im 18.Jahrhundert dem Stand der Entwicklung der Produktivkräfte entsprach , ist im 2o. Jahrhundert im Zeitalter der entwickelten industriellen Technik nach ihrer Auffassung reaktionär .
Sie kritisiert die in den deutschen Landerziehungsheimen praktizierte Arbeitserziehung wegen ihres isolierten und handwerklichen Charakters.

"Wenig Aufmerksamkeit wird darauf verwendet , die Schüler mit den verschiedensten Produktionszweigen bekanntzumachen , um ihnen einen Begriff der gesellschaftlichen Produktion als Ganzes zu vermitteln . Polytechnische Bildung ist nicht das Ziel der Landerziehungsheime . Die Abgeschiedenheit vom Leben macht es den Schülern unmöglich , die gesellschaftlichen Verhältnisse in der Praxis kennenzulernen . Rousseaus Schüler erlernte nicht nur das Tischlerhandwerk , er lernte auch das Leben des Tischlers , des Bauern usw. kennen . In den 'neuen' Schulen lernt man das nicht . Ein Kriterium , um sich ein Urteil über die Gerechtigkeit der bestehenden Ordnung bilden zu können , vermitteln diese Schulen nicht , ..."(2)

In dieser Kritik an reformpädagogischer Arbeitserziehung arbeitet N.K.Krupskaja zwei Gesichtspunkte einer Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit heraus , die für die frühsowjetische Schulkonzeption von Wichtigkeit sind : es ist der Gesichtspunkt der polytechnischen , d.h. nicht monotechnischen und handwerklichen Bildung und der Gesichtspunkt der Lebens- und Realitätsnähe der Arbeitserziehung , die das soziale Urteil ermöglichen soll . Polytechnische Bildung entspricht der industriellen Produktion . Die industrielle Produktion und die Arbeit in der Fabrik in dieser Form ins Zentrum zu rücken , beruht auf der These , daß - entsprechend den im Praxis-Arbeitsbegriff zugrundegelegten Erkenntnissen - im industriellen Zeit-

alter nur die Verbindung von Unterricht und Arbeit in der industriellen Produktion in der Lage ist , die Fähigkeiten der Menschen vollseitig zu entfalten.

"Man sieht , wie die Geschichte der Industrie und das gegenständlich gewordene Dasein der Industrie das aufgeschlagene Buch der menschlichen Wesenskräfte , die sinnlich vorliegende menschliche Psychologie ist , die bisher nicht in ihrem Zusammenhang mit dem Wesen des Menschen , sondern nur in einer äußern Nützlichkeitsbeziehung gefaßt wurde , weil man - innerhalb der Entfremdung sich bewegend - nur das allgemeine Dasein des Menschen , die Religion , oder die Geschichte in ihrem abstrakt-allgemeinen Wesen , als Politik , Kunst , Literatur etc. // als Wirklichkeit der menschlichen Wesenskräfte und als menschliche Gattungsakte zu fassen wußte. In der gewöhnlichen materiellen Industrie ... haben wir unter der Form sinnlicher , fremder , nützlicher Gegenstände , unter der Form der Entfremdung , die vergegenständlichten Wesenskräfte des Menschen vor uns . (...) Die Industrie ist das wirkliche geschichtliche Verhältnis der Natur und daher der Naturwissenschaften zum Menschen."(3)

Die frühe Sowjetpädagogik , insbesondere aber Lunatscharski und Blonski haben diesen Gedanken aufgenommen und mit Emphase formuliert , und nicht nur das : Blonski legte ihn seinem Entwurf einer Arbeitsschulkonzeption für das industrielle Zeitalter zugrunde.

"Die Industrie ist die erhabene Lehrerin nicht nur der Technik und der Naturwissenschaft . Sie ist zugleich auch die erhabene Lehrerin des sozialen Lebens. Die organisierende Wirkung des Betriebs und jene gesellschaftliche Erziehung , die eine Fabrik den in ihr Arbeitenden gibt , sind allgemein bekannt . Doch die Industrie verleiht nicht nur eine soziale Erziehung , sondern auch eine soziale Bildung , die zudem sehr weit gespannt ist . Die Industrie mit ihrem weltweiten Austausch führt zur Kenntnis der ganzen Weltkugel , zur Annäherung der ganzen Menschheit."(4)

Nicht minder pathetisch schreibt der langjährige Volkskommissar für das Bildungswesen , A.W.Lunatscharski :

"Ausgehend von jeder beliebigen Fabrik , jeder Werkstatt , jeder Maschine können Sie die Aufmerksamkeit des Schülers nach einer beliebigen Seite hin entwickeln , weil man die Maschine studieren kann , indem man sie ausmißt und sich die Wechselbeziehung der Teile einprägt . Was die technische Aufgabe betrifft, so können Sie die Maschine nicht nur sehr genau studieren , sondern sie können studieren , wie sie sich entwickelt hat , wie sie entstanden ist und welche allmählichen Veränderungen an ihr vorgenommen wurden , und man kann fragen , warum diese Veränderungen an ihr vorgenommen wurden , auch kann man sich davon überzeugen , daß sie nicht nur aus technischen Erwägungen durchgeführt wurden , sondern weil sich die Umwelt verändert hat und der Maschine andere Aufgaben gestellt wurden . Und wenn Sie rückblickend die Geschichte bis zu jenem Instrument verfolgen , mit dem diese Aufgabe früher erfüllt wurde , werden Sie das ganze Bild der Geschichte der menschlichen Arbeit in Verbindung mit der Geschichte der menschlichen Kultur aufdecken , denn jenes Stadium der Arbeit kennzeichnet die ganze damalige Gesellschaftsordnung , das gesamte damalige Selbstbewußtsein der Menschen . Die Bedeutung der Maschine ist ein Moment , das es in der Vergangenheit verdient ,als

Geschichte der Arbeit gekennzeichnet zu werden. (...) Wenn Sie gründlicher untersuchen , d.h. wenn Sie fragen : Wer ist der Kapitalist ? Woher kommt der Rohstoff ? Wohin gehen die Erzeugnisse ? Auf diese Weise haben Sie bereits den ökonomischen Zusammenhang , und wenn Sie noch gründlicher untersuchen - die Technik , den Mechanismus , die Arbeitsdisziplin , die hygienischen Verhältnisse , die Vorräte an fertigem Material usw. . Eine kurze Analyse all dessen ergibt eine Verdichtung , einen Knoten , eine Linie , die in das Weltall führt , mit allen Gesetzen des Aufbaus des gesellschaftlichen werktätigen Lebens . (...) Darum ist Maschinenarbeit also eine Arbeit,die nicht abstumpft , sondern dem Menschen das Weltall erschließt , ihm die menschliche Geschichte bis in die heutige Wirklichkeit hinein enthüllt. Darum vermittelt die Unterweisung in der unmittelbaren Arbeit dem Menschen zugleich eine allgemeine wissenschaftliche Bildung, eine staatsbürgerliche Bildung , enthüllt das Innerste der Natur und zeigt zugleich die Notwendigkeit der Arbeitsdisziplin , die Notwendigkeit der kollektiven , fabrikmäßigen Produktion."(5)

An den Ausführungen Blonskis und Lunatscharskis sind - will man ihren rationellen Kern herausarbeiten - zunächst einige Abstriche an ihrem schwärmerischen Pathos zu machen. Dann ist darauf hinzuweisen , daß Blonski und Lunatscharski hier kein ausgearbeitetes Unterrichtsprogramm , etwa nach der Komplexmethode , vorlegen , das dann jeder einzelnen Unterrichtsstunde ein weltumspannendes pädagogisches Kunstwerk abverlangen würde. Auf diese Frage werden wir im nächsten Abschnitt eingehen.

Lunatscharski und Blonski betonen in ihren Äußerungen , daß die gesamte Schularbeit ihre Systematik aus der Verbindung des Unterrichts mit wirklicher produktiver Arbeit zu beziehen habe und daß die Fabrik in Verbindung mit der Fabrikschule der Ort technischen und sozialen Lernens sei ; daß die polytechnische Arbeitseinheitsschule an den grossen Industriebetrieb angegliedert werden solle , der allein die Voraussetzungen für die Verwirklichung des hier skizzierten Programms bieten könne.

Es ist allerdings auch darauf hinzuweisen , daß - besonders bei Lunatscharski und weniger bei Blonski , der in seine Arbeitsschulkonzeption ausgedehnteBereiche sozialen Lernens einbaut - die Gewichte zwischen technischem und sozialen Lernen ungleich verteilt sind und daß in bezug auf das soziale Lernen schon hier festzustellen ist , daß die politischen Aufgaben der Vergesellschaftung der Produktion nicht ausreichend begriffen werden . Wäre dies der Fall , so hätte es sich verboten , soziale Verhältnisse aus der Perspektive der Maschine zu betrachten und die soziale Erziehung in eine staatsbürgerliche Bildung und eine Erziehung zur Arbeitsdisziplin auseinanderfallen zu lassen , so sehr dies auch historisch notwendig gewesen sein mag.

2.3.3 Schulpädagogische Konsequenzen

Bevor wir auf die schulpädagogischen Konsequenzen eingehen , wollen wir aus Gründen der Orientierung die Leitprinzipien der sozialistischen Bildungskonzeption mit ihren schulpädagogischen Bezugspunkten als kurzen begrifflichen Raster darstellen.
Die gesellschaftspolitische Zielsetzung einer Aufhebung des Gegensatzes zwischen Kopf- und Handarbeit macht einen einheitlichen , nicht qualitativ differenzierten und in unterschiedliche Berechtigungen einmündenden Bildungsgang und damit den Schultyp der E i n - h e i t s s c h u l e erforderlich. Das bildungspolitische und pädagogische Prinzip der Einheitlichkeit ist auf Fragen der Schulorganisation und der Unterrichtsorganisation ausgerichtet . Es spielt aber auch in didaktisch-methodische Fragen hinein , weil es nur eingelöst werden kann , wenn vorhandene soziale Unterschiede in der Schülerschaft aufgefangen und ausgeglichen werden.
Die p o l y t e c h n i s c h e B i l d u n g hatten wir als im Kern curricular bezogenes Gestaltungsprinzip der sozialistischen Bildungskonzeption kennengelernt . Sie bezieht sich auf die Allseitigkeitskonzeption und steht vor der Aufgabe , von Seiten des Unterrichts ihren Beitrag zur Ausbildung des Herrn der Produktion zu leisten.
Die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit gründet sich auf den anthropologisch und lerntheoretisch wichtigen Arbeitsbegriff und steht unter der Aufgabe , soziales und technisch-instrumentelles Lernen miteinander zu verbinden und dabei dem gesellschaftspolitisch als wichtig angesehenem Primat der Politik zum Durchbruch zu verhelfen.
Die Verbindung des U n t e r r i c h t s m i t p r o d u k t i v e r A r b e i t ist deshalb als das pädagogische Zentrum der sozialistischen Bildungskonzeption anzusehen , die nicht nur die Methoden der Schularbeit , sondern auch Didaktik und Methodik entscheidend beeinflußt.

Unter welche Maximen stellte die frühe Sowjetpädagogik die von ihr angestrebte polytechnische Arbeitseinheitsschule ?

"Erstens , Mittelpunkt des Lernens in der Schule muß die Arbeitstätigkeit der Bevölkerung in der Vergangenheit und in der Gegenwart sein - das ist das Wesentlichste. (...) Zweitens , bei der Organisierung

des Schullebens muß die produktive Arbeit der Kinder die dominierende . vorherrschende Rolle spielen . (...) Bei der Wahl der Arbeit muß das Interesse der Kinder , ihre Vorstellung von produktiver Arbeit berücksichtigt werden. (...) Ferner müssen bei der Wahl der Arbeit Arbeitsformen gewählt werden , die kollektiven Charakter tragen. (...) Schließlich treten wir auch deshalb für die Arbeitsschule ein , weil wir die Arbeitsmethode des Lernens für die vollkommenste Methode halten. (...) Wir können also sagen : Die Arbeit steht bei der Durcharbeitung des Schullehrplans im Mittelpunkt , die Arbeit ist ein Bestandteil des Lebens der Schulgemeinde , die Arbeit ist eine Methode des Lernens."(1) "Das Hauptproblem liegt in der Verbindung der produktiven Arbeit mit der Lernarbeit , in der Verbindung einer konkreten produktiven Arbeit mit einer polytechnisch bildenden Arbeit . Dies Problem kann nur bei der Bearbeitung einer ganzen Kette von praktischen Aufgaben gelöst werden. (...) Die Übungsmomente , die in der Berufsausbildung von großer Bedeutung sind , dürfen in der polytechnischen Bildung nur eine untergeordnete Rolle spielen."(2)

Wie eng die Anbindung schulischen Lernens an produktive Arbeit konzipiert war , machen weitere Äußerungen deutlich :

"Inhalt der Arbeitsschule dürfen nicht abstrakte 'Arbeitsprozesse' sein , sondern auch eine konkrete Produktion in ihrer Ganzheit und ihrem Zusammenhang."(3) "Kenntnisse dürfen nicht abstrakt angeeignet werden , sondern müssen im Prozeß der Arbeit erworben werden"(4)

Die frühe sowjetische Pädagogik konzipierte ihre Schule von der produktiven Arbeit her . "Die Grundlage ist die Arbeit."(5) In Anlehnung an diese Auffassung wollen wir die schulpädagogische Gestalt der Arbeitseinheitschulkonzeption von der Rolle der Arbeit in

- der äußeren und inneren Schulorganisation und ihren Inhalten ,
- pädagogischen und lernpsychologischen Zusammenhängen ,
- der gesellschaftlichen Erziehung , und
- in der Organisierung der Bildungsinhalte , d.h.des Curriculums ,

her untersuchen . Der Begriff der Arbeitseinheitsschulkonzeption macht deutlich , daß wir uns dabei wieder auf die frühe Sowjetpädagogik stützen wollen , die die marxistische Arbeitspädagogik zum ersten Mal zu systematisieren versucht hat.

Von allen Autoren der frühen Sowjetpädagogik wird die Bedeutung des wirklichen Arbeitscharakters der produktiven Arbeit der Schüler betont . Es ist nicht an Arbeit in isolierten handwerklichen Werkstätten , nicht an Lehrwerkstätten , nicht an exemplarisches Lern-Arbeiten unter künstlich geschaffenen Bedingungen gedacht , sondern an Arbeit in betrieblicher Produktion . Dies wird damit begründet , daß erst dort der reale gesellschaftliche Charakter der Produktion zum Tragen komme und deshalb erst in ihm das soziale Lernen statt-

finden könne , das die Schüler an den Prozessen der Vergesellschaftung der Produktion beteiligt. Dies Prinzip 'wirklicher Arbeit' ist bei der Beurteilung von Versuchen einer Verwirklichung der sozialistischen Bildungskonzeption von großer Bedeutung.

Äußere Voraussetzung dafür ist die Angliederung der Schulen an Betriebe.

"Die Schulkaserne hat ihr Daseinsrecht verwirkt , genauso wie Katheder und Pulte in den einzelnen Klassen. Die Schule zieht in die Fabrik , auf die Straße , beteiligt sich an öffentlichen Arbeiten , geht auf Forschungsreisen,..."(6)

In der Angliederung an Betriebe ist die Regelung der produktiven Arbeit der Schüler enthalten - Bereitstellung von Arbeitsplätzen , Betreuern , Regelung der Arbeitszeit , aber auch die Teilnahme an betrieblichen Entscheidungsprozessen - und die Einbeziehung der im Betrieb tätigen Arbeiter in die Gestaltung des Schullebens und der Schularbeit . Die Einflußnahme soll unmittelbar sein . Im Prozeß der Vergesellschaftung der Produktion sollen die Arbeiter sich nicht nur die Herrschaft über den Produktionsprozeß aneignen , sondern auch über Bildung und Erziehung der jungen Generation , und dies nicht abstrakt über gesellschaftliche Vollzugsorgane vermittelt , sondern unmittelbar und konkret. Das ist zur Verwirklichung des Programms der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und der polytechnischen Bildung auch deswegen nötig , weil eben diese Arbeiter ihren politischen Primat über die Betriebsproduktion ausüben müssen , um die adäquaten Bedingungen für die Schülerarbeit herzustellen.

Die frühe Sowjetpädagogik beschreibt , was der Ökonomie gegenüber als politischer Primat fungiert , vom Standpunkt der Schülerarbeit als"pädagogischen Primat". Die Arbeit in den Fabriken solle "als eine maßvolle und nicht ermüdende Arbeit organisiert werden... , die nicht so sehr unmittelbar produktive (= gemeint ist die hohe Arbeitsproduktivität der Normalproduktion) als vielmehr pädagogische Ziele verfolgt , ..."(7)

"Unzulässig ist , daß die Arbeit in der Fabrik auch nur im geringsten den Unterricht beeinträchtigt. Außerordentlich wichtig ist die Organisation der Schülerarbeit im Betrieb , die Wahl der 'Plätze' und deren Wechsel ; auch die Arbeit in der Fabrik muß den Unterrichts- und Erziehungszielen untergeordnet sein. Aber die Arbeit der Schüler in der

Fabrik abzuschaffen ist unzulässig. Wichtig ist gerade die durch die Produktion hergestellte Verbindung der Schule mit der Fabrik."(8) Es darf also kein Widerspruch zwischen den die Betriebsproduktion organisierenden ökonomischen Regeln und der Schülerproduktion auftreten. Es darf für den einzelnen Arbeiter , der mit der Ausbildung der Kinder befaßt ist, keinen Interessenskonflikt zwischen subjektivem materiellen Interesse und den pädagogischen Zielen der produktiven Arbeit der Schüler geben. Es darf für die Betriebsführung keinen Konflikt zwischen Planerfüllung und Schülerproduktion geben. Sobald das der Fall ist , wird die ökonomische Logik sich gegen den pädagogischen Primat durchsetzen , weil sie - dem Selbstlauf überlassen - letztendlich die mächtigere ist.

Die Gefahren bestehen darin , daß die Arbeiter sich die Arbeit der Schüler unterordnen , um selbst höhere Ergebnisse zu erzielen . Sie besteht darin , daß der Betrieb die Schülerproduktion als Störfaktor betrachtet , der hohe Ergebnisse verhindert und dahin tendiert, die Schülerproduktion auszulagern , oder sie nach einer Kosten-Nutzen-Rechnung u.U. ganz zu beseitigen versucht .

"Es muß ausgesprochen werden : ohne die Arbeiterklasse,und zwar nicht nur im politischen Sinne , sondern auch im Hinblick auf die Lebensweise , können wir die industrielle Arbeitsschule nicht verwirklichen. (...) Es ist heute schon völlig klar , daß das Problem der Industrie-Schule nicht nur ein Problem der Volksbildungsbehörde ist. Nein , es ist ebenso , und vielleicht sogar in höherem Grade , ein Problem des Arbeitskommissariats , der Fabrik- und Betriebskomitees und vor allem der Produktionsverbände. Ohne die Produktionsverbände kann die industrielle Arbeitsschule nicht geschaffen werden."(9) "Wird die neue Arbeitsschule bald geschaffen sein ? Sie wird nicht eine Sekunde früher geschaffen sein , als an ihrem Aufbau die breiten Volksmassen Anteil nehmen. Die Volks-Arbeitsschule wird nicht nur für das Volk , sondern auch durch das Volk geschaffen."(1o)

Nach der Kritik zu urteilen , wie N.K.Krupskaja sie nach 193o an der Praxis polytechnischer Bildung und produktiver Arbeit in der Sowjetschule wiederholt geäußert hat , sind in der UdSSR die Gefahren des ökonomischen Primats in der Substitution realer Arbeitsprozesse durch simulierte , durch Schaffung von Schülerwerkstätten abseits der Betriebsproduktion und deren Degeneration zu handwerklichen Bastelstuben Wirklichkeit geworden.

"Der Fehler unseres Lehrplans für Polytechnik besteht darin , daß dort vom Lernen , nicht aber von der gemeinsam mit den Erwachsenen geleisteten produktiven Arbeit die Rede ist. (...) Über die produktive Arbeit der Kinder muß man anderes sagen - daß sie nämlich den Unterrichts- und Erziehungszielen untergeordnet ist , daß es nicht nur um 'Arbeitskräfte' geht , sondern um produktive Arbeit und nicht nur

um Exkursionen."(11) "Arbeit im Laboratorium aber heißt noch nicht die Verbindung mit der Praxis - es ist lediglich eine Unterrichtsmethode , ein Demonstrieren , ohne das der Physiker nicht auskommen kann."(12)

Noch schärfer gegenüber der bildungspolitischen Entwicklung der Mitte der dreißiger Jahre ist ihre letzte bildungspolitische Äußerung , in der sie feststellt , man habe das Programm der KPR in bildungspolitischen Fragen aufgegeben.

"Das Programm sagt dies ganz eindeutig. Es spricht von 'gesellschaftlich-produktiver Arbeit' der Schüler , das heißt nicht nur vom Lernen , sondern auch von produktiver Arbeit , worüber Marx , Engels und Lenin soviel geschrieben haben. Darauf ist besondere Aufmerksamkeit zu lenken , denn augenscheinlich werden die Schulwerkstätten fast immer zu bloßen 'Lehrwerkstätten' , in denen nichts auch nur an produktive Arbeit erinnert , in denen die Arbeit bestenfalls auf die Untersuchung von 'Produktionsprozessen' , auf eine Illustrierung der Lehrpläne , des Physiklehrplans usw. beschränkt ist , sich allein auf handwerkliche Selbstversorgung der Schule mit Linealen , Federhaltern , Stäbchen usw. verwandelt.(...) Nur die kollektive produktive Arbeit erzieht zu einer bewußten Einstellung zur Arbeit."(13)

Die Krupskajasche Kritik macht deutlich , daß weder die Ziele sozialer Erziehung noch technischer Bildung durch produktive Arbeit und polytechnische Bildung erreicht werden können , wenn auf der Basis eines Primats der Politik über die Ökonomie kein pädagogischer Primat hergestellt wird. Die Substitionsformen , die polytechnischer Unterricht und Schülerarbeit dann annehmen , kappen die Möglichkeiten sozialen Lernens ab und sinken allzuleicht auf handwerkliches Niveau , wenn der Bezug zur Technik der Betriebsproduktion verlorengeht. Und den Schülern wird damit die Möglichkeit genommen , durch Arbeit in der aktuellen Produktion und Ausbildung in ihren Grundlagen zu deren Herr zu werden .

In marxistischer Literatur wird die Verbindung des Unterrichts mit Produktiver Arbeit vielfach als der Kern einer engen Verbindung der Schule mit dem Leben bezeichnet. Die Schule soll ihre Anstöße und ihren Zweck aus den Erfordernissen des gesellschaftlichen Lebens beziehen und sie soll in ihren Methoden lebensnah sein.
Das hat nach Auffassung der frühen Sowjetpädagogik insbesondere für den Lernprozeß große Bedeutung. Lernen soll mit subjektiv einsehbaren Zwecksetzungen verbunden sein ,indem es auf Arbeitsprozesse bezogen wird , an denen die Schüler selbstorganisierend beteiligt sind und die ihnen Anwendungs- und Überprüfungsfeld für ihre Kenntnisse

und damit auch Motivation für neues Lernen bieten sollen. In diesem Punkt grenzt man die Arbeitsschule deutlich von der Lernschule ab, deren Drill und Pauksystem durch ein Lernsystem ersetzt werden soll, das auf den natürlichen Dispositionen der Kinder beruht.

"Es geht heute ein Streit zwischen zwei Lagern der Pädagogen um die Frage , ob das Arbeitsprinzip in die Schule eingeführt wird , weil es 'die logische Folge der Rolle der menschlichen Arbeit in der menschlichen Gesellschaft'ist , oder 'weil es der Natur des Kindes , seinen Ansprüchen und Interessen entspricht' . Dieser Streit ist ein typisches Mißverständnis ; denn beide Seiten haben in ihm gleichermaßen recht. Mehr noch , gerade weil die Arbeitsschule gleichzeitig sowohl die Interessen der kindlichen Psysche als auch die kulturellen Erfordernisse der heutigen Gesellschaft befriedigt , kämpfen die Pädagogen um sie . Das Kind ist ein aktives Wesen , das von Müßiggang , Bewegungslosigkeit und passiver Betrachtung nur gequält wird. Es sucht von Natur aus Beschäftigungen . Solche Beschäftigung ist gewöhnlich das Spiel oder irgendeine materielle Tätigkeit. Der Erzieher braucht das Kinde nicht zum Tun zu zwingen , es will gewöhnlich immer von selbst etwas tun. Die Aufgabe des Erziehers besteht lediglich darin , das Kind nicht im leeren Raum zu lassen , sondern ihm dabei zu helfen , Material für seine selbstständigen Beschäftigungen zu finden , damit der ewige Drang des Kindes nach aktiver Beschäftigung nicht ohne Anwendung bleibt. (...) Das Kind will Dinge machen , beim Machen der Dinge wachsen ihm Seele und Denken . Die Arbeit am Ding , in die es all sein Streben und all seine Seele investiert , zwingt auf energischste Weise auch sein Denken zum arbeiten. Komplizierte manuelle Beschäftigung sind jedoch unzugänglich und ermüdend für das Kind . Es geht von ihnen aus , von Handarbeit und Handwerk , aber es strebt , wie jedes Lebewesen , zu maximalen Ergebnissen bei minimalem Energieverlust ; denn dieses Streben ist Folge des Selbsterhaltungstriebs . Die Maschine und die Arbeit an ihr erwecken des Kindes lebhaftestes Interesse . Wer einmal Kind und Maschine in Aktion gesehen hat, wird dies nicht bestreiten wollen. Die Arbeit der Maschine erregt ungewöhnlich stark die Wißbegierde des Kindes."(14)

Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit ruft - wie Blonski meint - primäre , intrinsische Lernmotivationen hervor und macht sie im schulischen Lernpzoeß zu Dominanten .

"Die Arbeit jedoch ist eine sozial organisierende Kraft , da jede auch nur wenig komplizierte Arbeitsform auf Arbeitsteilung und Zusammenarbeit beruht. Die Arbeit wandelt die Kinder-Atome in eine sich selbstständig organisierende Kinderkooperation um und gibt den Kindern dadurch eine herrliche (da völlig natürliche) soziale Erziehung."(15)

Auch diese Auffassung kennzeichnet einen Gegensatz zur Organisation des Erziehungsprozesses in der Lernschule. Verweist diese mit dem Prinzip der Einzelleistung und der unterrichtlichen Methoden auf das Individuum und wenige elementare Hilfsmittel,und setzt den ein-

zelnen Schüler in Konkurrenz zu seinem Nachbarn , so zielt der Arbeitsunterricht auf solidarisches und kollektives Handeln, in der Arbeitsschule elementare Voraussetzung zur Erfüllung der Arbeits- und Lernaufgaben. Zensurensystem und individualisierende Leistungsgratifikation haben demzufolge in der Arbeitsschule keinen Platz . Die Lernschule hat sie hervorgebracht , weil sie über die 'natürliche' Form der Leistungsbewertung nicht verfügt , die die Brauchbarkeit eines Produkts darstellt , zu dessen Herstellung gelernt und gearbeitet wurde.

Nebenprodukt kollektiver Arbeit ist auch die Aneignung der Normen gesellschaftlicher Arbeit und gesellschaftlichen Lebens in einem Bereich , wo ihre Berechtigung sinnfällig praktisch überprüft werden kann , etwa die Normen der Arbeitsdisziplin , die von der Sowjetpädagogik beständig in den Vordergrund gestellt wurden.

Die gesellschaftliche Erziehung entspringt dem Charakter und Inhalt der Arbeitsschule , sie muß ihr nicht durch einen ethisch-moralischen Überbau aufgepfropft werden.

Blonski sieht den Vorteil der Arbeitsschule in dem durch sie ermöglichten einheitlichen Prozeßcharakter von Erziehung und Bildung.

"Die reine Lernschule vermittelte nur Bildung , die eines erzieherischen Fundaments entbehrte . Die alten Erziehungsanstalten andererseits kultivierten die Unwissenheit. Die industrielle Arbeitsschule, die Wissen mit Handeln und Bildung mit Können verbindet , ist gleichzeitig eine Schule des Willens als auch des Intellekts , da sie den Charakter und das Denken an ein und demselben Material und in ein und demselben Prozeß erzieht und bildet."(16)

Makarenko unterstützt diese Auffassung aus eigenen Erfahrungen:

"Unserer festen Überzeugung nach ist ... Erziehung durch Worte .. schlimmste Schädlingsarbeit. Ein Bewußtsein , das sich nicht auf Erfahrung gründet , mag sich in wortreichen Formen äußern , in Wirklichkeit ist es erstens schwach und zweitens isoliert , es ist nicht fähig , irgendeine Praxis zu schaffen , und das ist für unsere Gesellschaft das allergefährlichste."(17)

L.v.Werder arbeitet heraus , daß diese Auffassungen nicht erst von der frühen Sowjetpädagogik entwickelt wurden , sondern schon bei Marx zu finden sind.

"Sozialistische Erziehung , stellt Marx fest , 'müßten die Jugendlichen und Erwachsenen im täglichen Lebenskampf erhalten.' Sozialistische Erziehung , betonte er , könnten nicht die Schulen vermitteln ; 'Sie müßte vielmehr von den Erwachsenen gegeben werden.' Sozialistische Erziehung konnte für Marx nur im Klassenkampf als einer sozialen Bewegung vermittelt werden , in der das ' Ändern der Umstände und der menschlichen Tätigkeit zusammenfallen.' "(18)

Auch wenn diese Formulierungen auf die Schule der bürgerlichen Gesellschaft bezogen sind , auf die die Arbeiterklasse keinen Einfluß hatte , so gelten sie auch für die Schule der Übergangsgesellschaft , auf die die Arbeiter ihren Einfluß ausüben sollen. Die Erziehungsaufgaben sollen nicht mehr im Unterricht konzentriert sein , der nur einen geringen und für das gesellschaftliche Leben nicht repräsentativen Ausschnitt der Wirklichkeit darstellt , sondern in der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit , die die Schüler in die Erfordernisse und in die Auseinandersetzungen um den betrieblichen Produktionsprozeß hineinstellt und ihnen die Stellungnahme abverlangt.

"Diese revolutionäre Arbeitserziehung macht jeden besonderen 'Moralunterricht' ... überflüssig . Die sozialistische Arbeit organisiert , stählt , weckt zur Initiative , lehrt Solidarität, gibt Entschlußkraft, gewöhnt an Zähigkeit."(19)

Voraussetzung ist natürlich eine Betriebsverfassung , die der umwälzenden , kulturrevolutionären Praxis der Vergesellschaftung der Produktion auch Raum gibt.

"Die Einheitsschule muß die Arbeitstätigkeit des Mensbhen und die Organisation dieser Tätigkeit in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit stellen . Dieses zentrale Thema zieht sich auf allen Stufen wie ein roter Faden durch den Lehrplan der Arbeitseinheitsschule , bestimmt die Wahl der Unterrichtsthemen auf naturwissenschaftlichem Gebiet und bildet die Grundlage für das Studium der Klassengesellschaften , ihrer Struktur und Entwicklung."(2o)

Wir hatten bisher von Unterricht nur als der tragenden Arbeitsform der Lernschule gesprochen . N.K.Krupskaja will auch unterrichtlich und curricular das Arbeitsprinzip wirksam werden lassen , und zwar naturwissenschaftlich-technisch und gesellschaftswissenschaftlich. Es wäre zu fragen , wie die Unterrichtsinhalte aus der produktiven Arbeit abgeleitet und systematisiert werden sollen ?

Dieser curriculare Grundansatz beruht auf den anthropologischen und bildungstheoretischen Gehalten des Arbeits- und Technikbegriffes und auf der Anbindung der Schule an den industriellen Betrieb. Produktionsablauf und soziale Verhältnisse im Betrieb werden dabei als Angebot einer wirklichkeitsnahen Lehrplansystematik aufgefaßt , die - vom unmittelbar Vorfindlichen ausgehend - den Horizont der Kenntnisse systematisierend und vertiefend,nach allen Seiten hin erweitert werden kann. Die Möglichkeit dazu wird aus dem Charakter

der Produktionsprozesse und ebenfalls der Technik abgeleitet , die man als "mehrstellige Relation" begreift , als ein Verhältnis , in dem sich historische Erfahrung akkumuliert hat und gegenwärtigen Zwecken dient , die deshalb beide aus dem Produktionsprozeß heraus aktualisiert werden können .

Allerdings besteht die Gefahr , im Lehrstoff und in der Systematik den unmittelbaren , konkreten , möglicherweise unzulänglichen Verhältnissen verhaftet zu bleiben und damit hinter dem Ziel einer Allseitigkeit und Disponibilität zurückzubleiben.

Wie stellt sich die frühe Sowjetpädagogik zu diesem Problem ?

"Die Polytechnik hat das Studium der modernen Technik im allgemeinen , ihrer Haupterrungenschaften und ihrer Grundlagen , das Studium der Wechselbeziehungen zwischen den verschiedensten Produktionszweigen sowie das Studium der Entwicklungstendenzen der modernen Technik zum Ziel und sie will klarstellen , wohin diese Entwicklung führt."(21)
"Selbstverständlich muß die moderne Technik in all ihren Vermittlungen betrachtet werden , das heißt einerseits in Verbindung mit den allgemeinen wissenschaftlichen Angaben über die Beherrschung der Naturkräfte , andererseits mit der Organisation des gesamten gesellschaftlichen Lebens. (...) Polytechnik ist kein gesondertes Fach , sie kann nicht in den Rahmen des 'Arbeitsunterrichts' gefaßt werden , sie muß sowohl mit der Mathematik als auch mit der Naturwissenschaft und mit der Einführung in die Gesellschaftswissenschaft verknüpft werden."(22)

Diese Äußerungen kennzeichnen das Anspruchsniveau , unter das man einen polytechnisierten Unterricht stellt. Jedoch :

"Polytechnische Bildung als besonderes Fach unterrichtet , ist tote polytechnische Bildung , lebendige polytechnische Bildung ist mit einem Betrieb , mit gesellschaftlich nützlicher Arbeit verbunden."(23)
Lenin war der Ansicht ,"daß diese Sache keinesfalls auf technischen Unterricht oder sogar auf polytechnischen Unterricht beschränkt werden darf und daß dies Moment schwerlich als dominierend , unter allen anderen Erziehungsmomenten vorherrschend angesehen werden kann." (24)

Es soll bei der Polytechnisierung der Bildung kein mit der Produktionspraxis unverbundener , allein auf der Systematik der Wissenscheften oder einer von der Didaktik der Wissenschaften erarbeiteten Systematik beruhender Unterricht entstehen.

"Das Hauptproblem liegt in der Verbindung der produktiven Arbeit mit der Lernarbeit , in der konkreten produktiven Arbeit mit einer polytechnisch bildenden Arbeit. (...) Der Betrieb , an den die Schule angeschlossen ist , muß von der Schule aufmerksam studiert werden."(25)
"Folglich sind die Bedingungen einer ideal organisierten Schule dort vorhanden , wo es eine gut ausgerüstete Fabrik oder ein gut ausgerüstetes Werk sowie eine ausreichende Zahl von Schülern in diesen Fabriken und Werken gibt und für uns die uneingeschränkte Möglichkeit besteht , diesen eine Gruppe von Pädagogen zur Verfügung zu stellen , die

es verstehen , unmittelbar vom Produktionsprozeß ausgehend , alle jene sich nach allen Seiten hin erstreckenden Bänder , von denen ich gesprochen habe , zu entfalten und den behandelten Stoff von Zeit zu Zeit in Bibliotheken , Laboratorien und Klassenräumen in Form von üblichen Formeln zu systematisieren."(26)

Man darf in diesem Zusammenhang erstens die Bildungsmöglichkeiten des Großbetriebes - an den hier gedacht ist - nicht unterschätzen und zweitens Möglichkeiten sukzessiver Anordnung von Arbeitsprozessen und Bildungsstoffen über die Schuljahre hin nicht vergessen. Insbesondere ist wichtig , daß die betriebliche Produktion nicht nur diejenigen Arbeitsprozesse und diejenige Technik umfaßt , die zur Herstellung des Finalprodukts führen , sondern eine Vielzahl weiterer (Hilfs-)Produktionsprozesse , die zur Durchführung des Produktionsprozesses nötig sind , sodaß durch den einzelnen Großbetrieb unterschiedliche technologische Sparten abgedeckt werden . Eine chemische Produktion z.B. beruht immer auch auf Metallverarbeitung und mechanischer Technologie und der Technologie des Transportwesens.

Die polytechnische Arbeitsschule ist in ihrem Aufbau und in ihren Inhalten sehr viel mehr von örtlichen Gegebenheiten abhängig , weil sie sie zum Ausgangspunkt ihres Curriculums nehmen muß.(27) Ein polytechnisches Curriculum kann deshalb nur ein offenes Curriculum sein , allerdings nicht in einem willkürlich pluralistischen Sinne , denn die Grundansätze sind ja gegeben , sondern offen in der Anpassung an und der Adaption von lokalen Gegebenheiten . Das polytechnische Curriculum kann nicht von einer Zentralinstanz bis in alle Lernschritte geplant und operationalisiert werden , wenn es nicht notwendigerweise an den konkreten Bedingungen vorbeigehen soll. Das jeweils konkret auf die Situation bezogene Curriculum zu erarbeiten wäre eine wesentliche Aufgabe für Lehrer , Produzenten und Schüler im Vergesellschaftungsprozeß der Schule.

Um konkretistischen Mißverständnissen vorzubeugen , fügt N.K.Krupskaja ihren Vorstellungen über die Lehrplangestaltung hinzu :

"Es wäre natürlich ein Fehler , wenn man die Verbindung von Theorie und Praxis so auffaßte , als müsse man jede theoretische These mit irgendeiner praktischen Arbeit verknüpfen . Man muß vielmehr bestimmte Anknüpfungspunkte auswählen . Es kommt nicht auf die Menge der 'Dinge' an , sondern auf die spezifische Bedeutung der ausgewählten Dinge'."(28)

Es ist auch nicht daran gedacht , daß an jedem "Ding" alle Anknüpfungspunkten umfassend wahrgenommen werden müssen , sondern an Schwerpunktbildungen über die Schuljahre hin , die mit der Praxis

verbunden sein sollen. Doch : "Gott bewahre uns vor 'systematischem Unterricht' ."(29)

Wie hat man sich einen solchen Unterricht und einen nach diesem Prinzip gestalteten Lehrplan konkret vorzustellen ?

Wir hatten bereits Lunatscharskis Auffassung vorgestellt , der die Maschine zum Ausgangspunkt technischer und naturwissenschaftlicher, arbeits- und gesellschaftsgeschichtlicher und geographischer Studien machen will.(3o)

N.K.Krupskaja konkretisiert ihre Vorstellungen so:

"In der Betriebs-Siebenjahresschule muß man mit der Produktion des Betriebs beginnen , dem die Schule angegliedert ist. (...) Das Studium des Herstellungsprozesses muß mit seiner Aufgliederung in die einzelnen Bestandteile (Werkabteilungen) beginnen , mit der Feststellung der Aufeinanderfolge der Bearbeitung in den Abteilungen , der wechselseitigen Abhängigkeit der verschiedenen Abteilungen , der spezifischen Bedeutung jederAbteilung. Danach muß in der gleichen Weise das Studium jeder einzelnen Abteilung als Ganzes erfolgen ; Aufgliederung des Prozesses in Einzelprozesse , ihre Aufeinanderfolge ; aber hier muß man auch ihren Charakter untersuchen (ist es ein mechanischer oder chemischer Prozeß) . Die Untersuchung des Charakters dieses oder jenes Prozesses muß unbedingt auf wissenschaftlicher Grundlage vorgenommen werden , die dazu beitragen wird , diesen Prozeß restlos zu verstehen. (...) Das Studium der energetischen Basis des Betriebs spielt ebenfalls eine große Rolle. Die Schüler müssen verstehen, wie diese energetische Basis das Tempo der Produktion beeinflußt , und wie das Tempo den Charakter der Produktion selbst dadurch verändert , daß die Quantität in Qualität übergeht. Weiter muß auf der Grundlage des Studiums der Produktion des Betriebs die Arbeitsorganisation in den einzelnen Abteilungen und im ganzen Betrieb verständlich gemacht werden. (...) Das Studium des Betriebs muß sich wie ein roter Faden durch alle Fächer ziehen . In Physik muß man besonder eingehend die Fragen behandeln , die mit den mechanischen Prozessen in dem betreffenden Betrieb zusammenhängen . Besonders ausführlich muß auch die energetische Basis des betreffenden Betriebs studiert werden . In Chemie müssen die in der betreffenden Produktion stattfindenden Prozesse wissenschaftlich erklärt werden . Die Mathematik muß dazu beitragen , alle Produktionsprozesse sowie die Arbeitsorganisation mathematisch zu begreifen , eine ganze Reihe von Berechnungen liefern und alle Fragen , die im Prozeß der Untersuchung des Betriebs zu behandeln sind , konkretisieren . Der Unterricht im Zeichnen muß ebenfalls mit bestimmten Konstruktionen verbunden sein . (...) Außer dem Studium des 'Mutter'betriebs ist ein ebenso gründliches Studium eines weiteren Betriebs notwendig , mit dem die Schule ebenso organisch verbunden sein muß . Dieser zweite Betrieb muß dem Produktionstyp nach ein anderer sein . Wenn zum Beispiel der erste ein metallverarbeitender Betrieb war , müssen im zweiten chemische Prozesse überwiegen , zum Beispiel muß das eine Papierfabrik oder eine Bäkkerei usw. sein . Man muß den Charakter der Produktion , die Rohstoffe , die Bearbeitungsarbeiten und die Hauptabteilungen des ersten Betriebs mit denen des zweiten vergleichen . Was weitere Betriebe betrifft , so ist es vielleicht notwendig , in diesen lediglich die Arbeit einzelner Abteilungen oder die Wirkung einer anderen energetischen Basis zu untersuchen."(31)

Blonskis "Arbeitsschule" enthält eine Reihe ähnlicher Vorschläge , die leider durchweg sehr assoziativ und wenig durchgearbeitet sind und damit die Gefahr des Scheiterns bergen . Aus diesem Buch sei deshalb nur ein Beispiel vorgestellt , das im Gegensatz zu dem bisher Zitierten Fragen sozio-ökonomischer Bildung behandelt , die anderweitig in der frühen Sowjetpädagogik durchweg zu kurz kommen.

"Ich würde vorschlagen , von der Geschichte einer beliebigen örtlichen Fabrik auszugehen , nachdem ich an ihr und an der Biographie ihrer Gründer die Entwicklung der kapitalistischen Industrie erhellt hätte. Nehmen wir z.B.an , daß die Grundkader unserer Jugendlichen jetzt in einer ehemaligen Morozovschen Fabrik arbeiten . In diesem Falle geben uns die Geschichte dieser Fabrik und die Biographien des Sabba Morozow und seiner Söhne sogleich ein Schema : der ehemalige Leibeigene , kleinbäuerliche Erwerbszweige , der Weber und Heimarbeiter , der Aufkäufer und Eigentümer des Verteilungskontors und die kapitalistische Arbeit im Hause , die Manufaktur, Großmaschinenindustrie . Fast jede beliebige Fabrik und jeder beliebige Betrieb liefern eine Menge ähnlichen Materials , das von den Jugendlichen selbst aus dem Leben zu ziehen ist. So erhalten wir einerseits das Thema ' Grundstadien der Entwicklung des Kapitalismus in der russsichen Industrie ' , andererseits eignen sich die Schüler bei der selbstständigen Verarbeitung dieses Themas die Methode der historischen Forschung an , indem sie unmittelbar dem modernen , sie umgebenden Leben selbst (Geschichte der Fabrik , Biographien und Genealogien der ehemaligen Eigentümer und Arbeiter , verschiedene Arten der umliegenden Betriebe , Manufaktur , Heimbetriebe , Fabrik) das nötige historische Material entnehmen. Merken wir schließlich noch an , daß dieses Thema , das in seiner Aktualität dem Jugendlichen angemessen ist , auf ganz natürliche Weise , z.B. bei der Materialsammlung , die Kollektivarbeit der Jugendlichen erforderlich macht."(32)

Krupskajas und Blonskis Vorschläge sind nicht als Curricula anzusehen . Sie beschreiben lediglich die Methode , nach der vorgegangen werden sollte . Dies gilt auch für Blonskis Buch , in dem zwar unterschiedliche Vorschläge und Ansatzpunkte für die verschiedenen Entwicklungsstufen des Kindes oder des Jugendlichen gemacht werden , aber doch nur in Form der Assoziation . Dennoch wird deutlich , wo nach Auffassung dieser Lehrplanarbeit und Unterrichtsarbeit zu beginnen hätten : letztere beim unmittelbar Konkreten , Erfahrbaren , erstere bei der Verallgemeinerung des historisch notwendigen Fundamentums an Wissen und Können , auf das hin unmittelbare Erfahrung exemplarisch bestimmt und wissenschaftlich verallgemeinert werden kann.

Einen Aspekt der Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit

haben wir bisher noch nicht berührt , der sich auf das schulpolitische Prinzip der Einheitlichkeit bezieht . Wenn dies Prinzip sich auch in erster Linie auf äußere und innere Organisationsformen des Bildungsganges bezieht und qualitative Differenzierungen verbietet , so ist doch die Anordnung eines Bildungsganges nach solchen Prinzipien noch nicht als die materiale , sondern zunächst nur als formale Einlösung der Einheitlichkeitsforderung anzusehen , weil sozialisationsbedingte Unterschiede - die auch in der sozialistischen Übergangsgesellschaft angenommen werden müssen - nach wie vor über lange Zeit nicht ausgeglichen sind und den schulischen Werdegang beeinflussen .

Die Sozialisationsforschung hat eine Reihe von Barrieren untersucht , die schulisches Lernen beeinträchtigen , wie etwa das Sprachverhalten im Alltagsleben und in der Schule , Unterschiede in den Leistungsmotivationen der Kinder verschiedener Schichten etc. . Ein großer Teil dieser Barrieren ist auf den intellektualistischen Charakter des Bildungsganges der Lernschule und auf das Fehlen unmittelbar einsichtiger , praktischer Leistungsmotivationen zurückzuführen , an denen Arbeiterkinder in größerer Zahl scheitern als Kinder aus anderen Schichten.

Auch hier wälzt die Verbindung des Unterichts mit produktiver Arbeit die Verhältnisse um und schafft für die in der Lernschule benachteiligten Kinder andere Voraussetzungen für ihre Einbeziehung in den Bildungs- und Erziehungsprozeß , weil das Motivationsgefüge umgestellt wird und die Normierung rein intellektuellen Lernens sich stark relativiert . Erfahrungen aus der DDR , die in der Zeit der Vorbereitung und Einführung des Unterrichtstages in der Produktion in der DDR gemacht worden sind , zeugen davon , daß die Teilnahme aller Schüler an produktiver Arbeit die Arbeiter- und Bauernkinder in ihren Klassen und in ihren Lernergebnissen in eine eindeutig bessere Position gebracht hat . (33) Man kann also davon sprechen , daß die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit auch für diese bildungspolitische Zielsetzung zumindest einen wichtigen Faktor der materialen Einlösung darstellt.

2.4 Zusammenfassung

In der sozialen Revolution , die die demokratische Verfügung der Produzenten über die planmäßig gestaltete Produktion und die anderen gesellschaftlichen Bereiche herstellen soll , spielt die Schule eine wichtige Rolle . Beherrschung der Gesellschaft und produktive Aneigung der Natur erfordern von den Produzenten eine allseitige Ausbildung ihrer Fähigheiten und Kenntnisse. Die Schule soll den Jugendlichen diese Qualifikationen theoretisch und praktisch vermitteln . Sie soll in jedem ihrer Schritte unlösbar mit dem Kampf der Arbeiter um die Beherrschung ihrer Lebensverhältnisse verbunden sein.

Das bezieht sich nicht nur auf die technisch-ökonomische Qualifikation zur Organisierung und Weiterentwicklung der Produktion , sondern auf politische Fähigkeiten zur Durchsetzung der Arbeiterinteressen, die besonders zur Durchsetzung zur Durchsetzung des Primats der Politik über die Ökonomie erforderlich sind. Die Schule nimmt damit kulturrevolutionäre Aufgaben wahr.

Die frühe Sowjetpädagogik entwickelte für diese Aufgaben den Typ der polytechnischen Arbeitseinheitsschule . Diese Schule beruht auf den drei schulpolitischen Leitprinzipien der Einheitlichkeit , der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und der polytechnischen Bildung und begreift sich in qualitativem Gegensatz zur bürgerlichen Lernschule , deren Methoden sie nicht wiederholen will.

Sie beruht pädagogisch auf den anthropolischen Gehalten des historisch-materialistischen Arbeits(Praxis)begriffs und wertet diesen lerntheoretisch und didaktisch-methodisch aus. Arbeit wird mit Unterricht verbunden , mit dem Ziel , bei den Schülern die Fähigkeit zu geistiger und körperlicher Arbeit zu entwickeln und damit zur Aufhebung des Gegensatzes von Kopf- und Handarbeit beizutragen.

Produktive Arbeit und ihre Weiterungen bilden das pädagogische Zentrum dieser Schulkonzeption , von dem aus innere und äußere Organisation , Bildungsinhalte , Motivation , Formen und Inhalte sozialen Lernens , die Einlösung der Einheitlichkeitsforderung etc. beeinflußt werden.

Die frühe Sowjetpädagogik konzipiert die polytechnische Arbeitsein-

heitsschule bewußt als eine Betriebsschule , um dem qualitativen Wandel im Status der Schule Ausdruck zu verleihen , eine enge Verbindung zur Produktion und den politischen Prozessen eines Betriebes herzustellen und um eine optimale Einflußnahme der Produzenten zu ermöglichen , durch die Schulpolitik sich vergesellschaftet. Die Polytechnisierung der Bildung soll unter Einfluß betrieblicher Produktionsprozesse vonstatten gehen . Die Allseitigkeitskonzeption ist deshalb nicht enzyklopädisch zu verstehen , sondern als ein bildungstheoretisches und curriculares Konzept , das sich konkret auf die Totalität der unmittelbaren und historisch erforderlichen Aufgaben bezieht und diese in Lerninhalte umsetzt.

Worauf es in einer Schule der sozialistischen Übergangsgesellschaft konkret ankommt , wollen wir mit den Worten N.K.Krupskajas darstellen , die in ihrem gegen die schulpolitische und pädagogische Entwicklung in der Sowjetunion der dreißiger Jahre gerichteten Memorandumsentwurf an das ZK der KPdSU von 1936 die Forderungen stellt :

"Mit Rücksicht auf die Rolle der Arbeitserziehung bei der Beseitigung der Kluft zwischen körperlicher und geistiger Arbeit ist unverzüglich der obligatorische Arbeitsunterricht wieder einzuführen und die für seine richtige Durchführung notwendige Stundenzahl festzusetzen. (...) Um die Hinweise von Marx , Engels und Lenin , das Parteiprogramm und die Beschlüsse des ZK der KPdSU(B) vom 5.September 1931 und 25. August 1932 in die Tat umzusetzen , ist es notwendig :

a) zwischen dem Arbeitsunterricht und dem Unterricht in allen anderen Fächern eine enge Verbindung herzustellen , denn sonst kann einerseits die Arbeit für die Kinder nicht sinnvoll gemacht werden , können sie die Grundlagen der Produktion nicht verstehen , kann man ihnen nicht den notwendigen polytechnischen Gesichtskreis vermitteln , und wird andererseits der Einfluß des Arbeitsunterrichts auf die anderen Fächer abgeschwächt , die in einem konkreten Herangehen der Schüler an alle Fragen und in einer leichteren Überwindung des wortmäßigen Paukens zum Ausdruck kommt ;
b) den Arbeitsunterricht vom Standpunkt der Erweiterung des polytechnischen Gesichtskreises und vom Umfang der Kenntnisse der Schüler systematischer durchzuführen , ohne in einen eng berufsbezogenen Unterricht abzugleiten , ...
c) mit Rücksicht auf die erzieherische Wirkung der produktiven Arbeit , bei der das gesteckte Ziel eine organisierende Rolle spielt - zur Ausbildung des Charakters und der Disziplin beiträgt - nicht zuzulassen , daß die produktive Arbeit durch 'Arbeitsprozesse' oder durch die Herstellung von Gegenständen ersetzt wird , die niemand braucht und die in den Kellern herumliegen ; ...
d) mit Rücksicht auf die außerordentlich große erzieherische Bedeutung der kollektiven Arbeit den Arbeistunterricht nicht auf rein individuellen Unterricht zu beschränken , sondern allmählich von einfachsten Formen der kollektiven Arbeit zu komplizierteren über-

zugehen und dabei zu lehren , wie man gemeinsam Ziele festlegt , ihre Realisierbarkeit erwägt , die Arbeit plant und kalkuliert.(...)
Die in den Beschlüssen des Zentralkomitees vom 5.September 1931 und 25.August 1932 umrissenen praktischen Maßnahmen sind unverzüglich zu verwirklichen , und zwar :

a) die Festigung der Verbindung zwischen den Schulen und den Betrieben , Sowjetgütern , Maschinen-Traktoren-Stationen und Kollektivwirtschaften , sowohl , was die Unterstützung der Schulen bei der Ausstattung der Schulwerkstätten betrifft , als auch die Benennung von qualifizierten Arbeitern und Spezialisten für die unmittelbare Teilnahme an der Schularbeit , die Unterstützung der Pädagogen bei ihrem Studium der Produktion usw. (...)

c) Es ist zu organisieren , daß alle Lehrer mit den Grundlagen der Produktion in den Fabriken , auf den Sowjetgütern , Maschinen-Traktorestationen und Kollektivwirtschaften bekannt gemacht werden."(1)

Wir heben noch einmal den geforderten produktiven Charakter der Schülerarbeit und die enge , unmittelbare Verbindung von Schule und Betrieb hervor , aus der die Verwirklichung des Programms der polytechnischen Arbeiteeinheitsschule hervorgehen soll.

3. Die "politische Ökonomie des Sozialismus" als Theorie der sozialen Revolution in der DDR und ihre Bedeutung für das Volksbildungswesen

3.1 Auswahlgesichtspunkte

Eine kritische Analyse der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR darf sich nicht mit immanenter pädagogischer Betrachtung begnügen und muß versuchen , die Entwicklungsgesetze gesellschaftlicher Wirklichkeit kritisch auf die bildungspolitische und pädagogische Realität zu beziehen. Wir hatten in der Einleitung betont , daß dies in unserer Arbeit nicht als umfassende Realanalyse der gesellschaftlichen Verhältnisse geleistet werden kann , sondern in einer Auswahl von Gesichtspunkten , die sich in besonderer Weise aus den Forderungen und Lösungen einer Verwirklichung der sozialistischen Bildungskonzeption ergeben , insbesondere aus dem Grundsatz der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und der daran geknüpften Vorstellung extensiven sozialen Lernens unter realen gesellschaftlichen Bedingungen.

Wir stützen uns dabei auf Partei- und Staatsdokumente aus der DDR und auf grundlegende gesellschaftstheoretische Literatur , die den Anspruch haben , gesellschaftliche Praxis in Betrieben und unter den Produzenten normativ zu gestalten.

Wir untersuchen im Folgenden zunächst den allgemeinen Charakter des Systems der Planung und Leitung , das in der DDR verwirklicht ist, unter dem Aspekt des Primats der Politik über die Ökonomie , weil durch diesen allgemeinen Charakter des Planungs- und Leitungssystems die Form und die Möglichkeiten der Vergesellschaftung der Produktion festgelegt sind.

Im Anschluß daran stellen wir die Grundlagen der in der DDR vertretenen Staatstheorie und Auffassung über "sozialistische Demokratie" dar , die nicht nur für Fragen der Vergesellschaftung der Produktion , sondern auch der Vergesellschaftung des Volksbildungswesens wichtig sind.

Beide Gesichtspunkte betreffen die objektiven gesellschaftlichen Voraussetzungen der Verwirklichung der gesellschaftspolitischen Zielsetzungen der sozialistischen Bildungskonzeption . Das Programm sozialer und politischer Erziehung läßt sich - wie wir sahen - nur verwirklichen ,

wenn die allgemeine gesellschaftliche und betriebliche Verfassung dazu genügend Raum läßt , und wenn der Primat der Politik für alle Produzenten verwirklicht ist oder ernsthaft verwirklicht wird.
In ihrer Bedeutung für die Realisierung der sozialistischen Bildungskonzeption ebenso wichtig ist die in der DDR vertretene Theorie von der Entwicklung der Produktivkräfte und ihren sozialen Folgen , die Theorie von der "wissenschaftlich-technischen Revolution". Diese Theorie ist unter zwei Aspekten von Bedeutung : sie bildet die Grundlage der Entwicklung eines technolgischen Curriculums im Rahmen der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR und sie berührt in den Folgerungen , die aus ihr zu Fragen des sozialen Wandels gezogen werden , die Theorie der sozialen Revolution z.B. im Problemkomplex der Überwindung der Kluft zwischen Kopf- und Handarbeit zentral.
Schließlich ist es wichtig , in ihrer allgemeinen Form die bildungstheoretischen Schlußfolgerungen vorzustellen , die von der DDR-Gesellschaftswissenschaft aus der Theorie von der "wissenschaftlich-technischen Revolution" gezogen werden, weil diese in kulturrevolutionäre Zusammenhänge eingeordnet werden.
Wir setzen mit unserer Betrachtung bei der Entwicklung des Neuen Ökonomischen Systems der Planung und Leitung (NÖSPL) ein , das auf dem VI.Parteitag der SED von 1963 entworfen und seither in die Praxis eingeführt und systematisiert wurde. Politökonomische Theorie aus der Zeit vor 1963 behandeln wir nicht , weil die Praxis polytechnischer Bildung und Erziehung seit 1959 unter dem Einfluß der sukzessiven Herausarbeitung des Neuen Ökonomischen Systems und nach 1963 unter dessen unmittelbarem Einfluß stand . Mit dem Neuen Ökonomischen System werden bestimmte Tendenzen der politischen Ökonomie des Sozialismus in der Abgrenzung gegen die von Stalin beeinflußte politische Ökonomie des Sozialismus erstmals systematisch gefaßt und zur herrschenden politischen und ökonomischen Praxis. (1) Das Neue Ökonomische System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft wurde auf dem VII. Parteitag von 1967 zum Ökonomischen System des Sozialismus (ÖSS) weiterentwickelt und dabei immanent , aber nicht grundlegend verändert, sodaß es legitim ist , sich bei der Darstellung der grundlegenden Regelungen auf NÖSPL und ÖSS zu stützen.

3.2 Planung und Leitung der Volkswirtschaft mit kybernetischen Methoden

In ihrem auf dem VI.Parteitag (1963) verabschiedeten Programm geht die SED davon aus , daß in der DDR nunmehr die sozialistischen Produktionsverhältnisse endgültig gesiegt hätten und der umfassende Aufbau des Sozialismus als Abschlußperiode des Übergangs vom Kapitalismus zum Kommunismus auf der Tagesordnung stehe.(1)

"Der Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse erfordert keineswegs allein die Verstaatlichung der wichtigsten Produktionsmittel und den genossenschaftlichen Zusammenschluß der Bauern sowie der einfachen Warenproduzenten , sondern ihre tatsächliche Vergesellschaftung. Dazu gehören der Aufbau eines wirkungsvollen Systems der sozialistischen Wirtschaftsführung und die aktive Teilnahme aller Werktätigen an der Gestaltung der sozialistischen Gesellschaft."(2)

So beschreibt das Handbuch zur politischen Ökonomie des Sozialismus die Periode , in die die DDR nach dem Verständnis des Programms der SED von 1963 eingetreten sein soll.

Nach dem Selbstverständnis der SED sind das Neue Ökonomische System der Planung und Leitung und das Ökonomische System des Sozialismus Kernstück des "gesellschaftlichen Systems des Sozialismus" , das den gesellschaftlichen ReproduktionsprozeB und alle gesellschaftlichen Beziehungen entscheidend beeinflußt.Auch für die DDR gilt die sowjetische Auffassung von den "ökonomischen GesetzmäBigkeiten des Übergangs vom Sozialismus zum Kommunismus" , denen zufolge "die Errichtung des Kommunismus einen im Grundsatz ökonomischen Charakter habe." (3)Es ist also legitim , vom Neuen Ökonomischen System - wir benutzen diesen Begriff zur Kennzeichnung der dem Neuen Ökonomischen System der Planung und Leitung und dem Ökonomischen System des Sozialismus zugrundeliegenden Regeln - auszugehen , wenn man die gesellschaftlichen Beziehungen in der DDR untersuchen will , die durch die Systemregelungen des Neuen Ökonomischen Systems gesetzt sind und sich wohl hinsichtlich ihrer konkreten Bezugsgrößen , aber nicht in ihrer Wirkungsweise in NÖSPL und ÖSS unterscheiden.(4)

Die Einführung des Neuen Ökonomischen Systems wurde von der SED damit begründet , daß es gelte , alte , vorwiegend administrative Methoden der Wirschaftsführung durch solche Methoden zu ersetzen , die in der Lage seien , die ökonomischen Triebkräfte der wirtschaftlichen Entwick-

lung freizusetzen. Ziel war , die Volkswirtschaft mit ökonomischen Methoden zu leiten.

In der DDR waren bei der Einführung des Neuen Ökonomischen Systems die wesentlichen Produktionsmittel verstaatlicht und die Landwirtschaft vollständig in Genossenschaften verschiedenen Typs organisiert. (5) Die SED geht deshalb in ihrem Programm davon aus , daß in der DDR antagonistische Widersprüche nicht mehr entstehen könnten , was sie dazu veranlaßt,vom Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse zu reden. Sie konzediert aber das Auftreten nichtantagonistischer Widersprüche in der gesellschaftlichen Entwicklung.

"Natürlich können sich im Sozialismus zwischen Basis und Überbau bestimmte Widersprüche entwickeln , zum Beispiel , wenn die Führungstätigkeit einzelner staatlicher Organe nicht schnell genung auf die Erfordernisse der wissenschaftlich-technischen Revolution eingestellt wird oder wenn zeitweilig das sozialistische Bewußtsein einzelner Gruppen der Bevölkerung zurückbleibt. Aber das Charakteristische , der Vorzug der sozialistischen Gesellschaft und zugleich eine der entscheidenden Kraftquellen liegt gerade in der realen Möglichkeit begründet , unter Führung der Partei Basis und Überbau ständig in Übereinstimmung zu bringen , da keinerlei antagonistische Widersprüche existieren."(6)

Daraus spricht die Auffassung , daß es im Sozialismus wohl noch Funktionsprobleme im gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozeß , aber keine Möglichkeiten der Restauration einer kapitalistischen Ökonomie mehr gebe , und daß die faktische Vergesellschaftung der Produktion zu wesentlichen Teilen bereits vollzogen sei: Durch die vollzogene Verstaatlichung der Produktion sei diese dem kollektiven Willen unterworfen , der weiterbestehenden Gegensatz von Kopf- und Handarbeit verhindere jedoch , daß alle Werktätigen unmittelbar die Verfügung über die Totalität ihrer Lebensverhältnisse übernehmen könnten , da das Bewußtsein oft noch hinter den ökonomischen Gesetzen und politischen Erfordernissen des Aufbaus des Sozialismus hinterherhinkten. Der noch bestehende Widerspruch ist also der zwischen objektiven , gesetzmäßigen gesellschaftlichen Erfordernissen und dem subjektiven Verhalten und den subjektiven Fähigkeiten der Produzenten.

Wenden wir uns zunächst der Auffassung der SED über die objektiven ökonomischen Gesetze zu , um im Anschluß das Lösungsmodell zu betrachten , mit dem der genannte Widerspruch aufgelöst werden soll.

"Der Sozialismus wird als Gesellschaftsformation gegenüber der ihm vorangehenden Gesellschaftsformation durch die Eigentümlichkeiten der sozialistischen Produktionsweise charakterisiert."(7)

Das Programm der SED versteht unter diesen "Eigentümlichkeiten" das "ökonomische Grundgesetz des Sozialismus" und gesellt ihm andere objektive gesellschaftliche Gesetze bei. Es handelt sich um

" die ständige Entwicklung und Vervollkommnung der Produktion auf der Grundlage der fortgeschrittensten Wissenschaft und Technik und der Steigerung der Arbeitsproduktivität mit dem Ziel der immer besseren Befriedigung der materiellen und geistigen Bedürfnisse der Werktätigen und der allseitigen Entwicklung des Menschen der sozialistischen Gesellschaft. " Und" die anderen ökonomischen Gesetze , insbesondere das Gesetz der planmäßigen proportionalen Entwicklung der Volkswirtschaft , das Gesetz des stetigen Wachstums der Arbeitsproduktivität , das Gesetz der Verteilung nach der Leistung und das Wertgesetz."(8)

Diese Gesetze existieren nach Auffassung der SED unabhängig vom Willen der Menschen , obwohl sie Beziehungen zwischen Menschen verkörpern . "Die ökonomischen Gesetze sind wesentliche , notwendige und sich wiederholende Zusammenhänge der gesellschaftlichen Lebenstätigkeit des Menschen selbst."(9) Obwohl G.Koch in dieser Formulierung die Gesetzescharakteristik der Naturwissenschaften aufgreift , faßt er die ökonomischen Gesetze anders auf : im Gegensatz zu den Gesetzen der kapitalistischen Ökonomie handele es sich nicht um spontanwirkende Gesetze , sondern um solche , die sich im ökonomischen Denken und Tun der Werktätigen darstellten.

"Erhöhung der Wirksamkeit der Gesetze des Sozialismus bedeutet daher in erster Linie Vervollkommnung des Menschen der sozialistischen Gesellschaft als eines unmittelbaren gesellschaftlichen Wesens , Vervollkommnung sowohl der Produktion als auch der Produzenten , und zwar vor allem durch höhere Bewußtheit und Organisiertheit."(1o) "Die gesellschaftliche Bewußtheit und Organisiertheit des Handelns existiert beim Beginn der Übergangsperiode zunächst hauptsächlich in Gestalt der marxistisch-leninistischen Partei , die der Kern des sozialistischen Staates ist . Die gesellschaftliche Bewußtheit und Organisiertheit des Handelns der Massen existiert in dieser Entwicklungsetappe nur insofern und nur in jenem Maße , wie sie den Losungen und Aufgabenstellungen der Partei , in denen die objektiven Notwendigkeiten der ökonomischen Entwicklung ausgedrückt sind , folgt und sie verwirklicht."(11)

Diese Auffassung - die auch im Handbuch der politischen Ökonomie des Sozialismus belegt ist - unterstellt ökonomische Gesetze , die nicht kollektivem Willen unterliegen können und auf die hin deshalb die gesellschaftlichen Entwicklung vom bewußten Kern eingestellt werden muß . Als gestaltender Kern dieser Gesetze werden die Produktivkräfte der Arbeit angesehen.

"Die Produktivkräfte sind das revolutionäre Element in der Entwicklung. Ständig sich entwickelnd , fordern sie Produktionsverhältnisse , die ihrem Charakter und den Entwicklungsbedürfnissen entsprechen."(12)

Die soziale Revolution besteht demzufolge darin , die Produktionsverhältnisse beständig auf die Entwicklung der Produktivkräfte einzustellen. Die Produktivkraftentwicklung hegemonisiert die gesellschaftliche Entwicklung.

Die SED und die DDR-Gesellschaftswissenschaften leiten aus der Hegemonie der Produktivkraftentwicklung und aus der quasi-naturgesetzlichen Beschreibung der ökonomischen Gesetze ein im Wesen kybernetisches Modell der Planung und Leitung der Volkswirtschaft ab , in dem die gesellschaftliche Totalität der sozialistischen Gesellschaft nach Fortfall der Möglichkeit antagonistischer Widersprüche als ein durch die ökonomischen Gesetze als Regelzentrum strukturiertes System angesehen wird. Diese Auffassung ist im NÖSPL weniger offen , im ÖSS explizit ausgedrückt, obwohl G.Heyden schon 1965 das NÖSPL als kybernetisch charakterisiert.

"Mit diesem System ist nämlich zugleich der Boden für die Forschung und deren Anwendung in Richtung einer Regulation des ganzen volkswirtschaftlichen Geschehens im kybernetischen Sinne geebnet , denn die im neuen ökonomischen System dargelegten Prinzipien sind ihrer Natur nach auch kybernetisch."(13)

Mathematik und Kybernetik werden zu den wesentlichen Instrumenten der politischen Ökonomie des Sozialismus gezählt und die historisch-materialistische Dialektik in eine "von Marx entwickelte Systemauffassung der Gesellschaft "(14) uminterpretiert , um sie an die neue ökonomische Theorie zu adaptieren.

Nutzen und Relevanz der Kybernetik in Gesellschaftstheorie und Planung und Leitung der Volkswirtschaft beschreibt der Pädagoge G.Neuner so:

"Mit dem theoretischen Instrument der Kybernetik können die Vorgänge in gesellschaftlichen Systemen zunehmend exakter beschrieben , modelliert und in der Perspektive möglicherweise auch mathematisch erfaßt werden. Damit eröffnen sich für die marxistisch-leninistische Gesellschaftsprognostik Möglichkeiten , die Wechselbeziehungen der Prozesse innerhalb des gesellschaftlichen Gesamtsystems als kybernetische Gesetzmäßigkeiten der informativen Rückkopplung , der Stabilisierung , der Zielstrebigkeit , des Übergangs zu höheren Organisationsformen zu beschreiben." " Deshalb gewinnt auch die Kybernetik eine so hervorragende Bedeutung für die Gesellschaftsprognostik ; denn sie trifft Aussagen über die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten komplexer Regelungsprozesse , wobei diese als ein bestimmter Typ der dynamischen Organisationsweise von Systemen verstanden werden , der Informationsverarbeitung verlangt. Zu prognostizierende Prozesse in gesellschaftlichen Bereichen können als Regelungsprozesse aufgefaßt werden , wobei Einwirkung und Gegenwirkung als Steuerungs-und Regelungsprozesse

im kybernetischen Sinne zu beschreiben und die Wahrscheinlichkeit zu bestimmen ist , nach der die auf das Objekt einwirkenden Störungen ausregulierbar sind . Gesellschaftliche Systeme sind häufig ultrastabile Systeme , die durch vielfältige Umstrukturierungen auf Störungen reagieren können."(15)

Im Ökonomischen System des Sozialismus werden auf dieser Basis dezidierte Auffassungen und Mechanismen zur Steuerung und Regulation des gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozesses entwickelt. Informationsaufnahme als Grundlage der Planungsprozesse und die Modellierung ihrer Umsetzung soll kybernetisch vor sich gehen (16) , die Informationsverarbeitung und die Optimierung der Pläne sowie des Einsatzes der betrieblichen Mittel und ihrer Organisation und Regelung ebenfalls.(17) Die relevanten Größen des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses sollen mathematisiert werden , um sie kybernetisch verfügbar zu machen . "Deshalb wird auf einer bestimmten Entwicklungsstufe der politischen Ökonomie die Anwendung der Mathematik zum entscheidenden Faktor."(18)

Planung und Leitung der Volkswirtschaft werden nur noch technisch als "Nervensystem der Volkswirtschaft" beschrieben , das seine materielle Existenz in"elektronische(n) Datenverarbeitungsanlagen , vor allem in kybernetischer Technik" erhalte. "Sie sind die materiell-technische Basis einer modernen Leitung des Produktionsprozesses , indem sie die Optimierung ökonomischer und anderer Prozesse ermöglichen." (19)

Der führende Theoretiker der Kybernetik in der DDR , G.Klaus , faßt die Kybernetik als "Theorie des Zusammenhangs dynamischer , selbstregulierender Systeme mit ihren Teilsystemen"auf.(2o) Die Kybernetik unterscheidet sich von historisch-materialistischer Dialektik , insofern sie das gesellschaftliche Ganze und die Gesetze seiner Entwicklung nicht , wie die Dialektik , als in sich widerspruchsvolle Totalität ansieht , als prozessierenden Widerspruch , sondern als ein System , das einer sich wohl differenzierenden , aber doch einheitlichen Logik folgt , von der die Regulationsfunktionen ausgehen , durch die Störungen beseitigt werden. Die Kybernetik enthält die Dimension des Widerspruchs nicht ; sie könnte ihn nur in konkurrierenden Systemen beschreiben.

Die Übernahme kybernetischer Positionen in die DDR-Gesellschaftstheorie widerspricht den Auffassungen , die bei den"Klassikern"zur Theorie der sozialistischen Übergangsgesellschaft zu finden sind , die

den Widerspruch als das Wesen dieser Gesellschaftsformation ansahen. Sie beruht auf der Einschätzung des Sozialismus als nichtantagonistischer Gesellschaftsformation durch die SED und drückt sich im anstößigen und mittlerweile zurückgenommenen Begriff des "Sozialismus als relativ eigenständiger Formation" aus , mit dessen Hilfe die ökonomischen und politischen Grundlagen den Bedürfnissen einer kybernetischen Gesellschaftstheorie entsprechend umrissen werden sollten . Denn den Sozialismus nicht als widerspruchsvolle Übergangsperiode aufzufassen , in der die Elemente des Bewegungsgesetzes der neuen Gesellschaft im Kampf gegen die noch wirksamen Elemente des Bewegungsgesetzes der alten Gesellschaft durchgesetzt werden müssen , ermöglicht erst , von einer in ihren Grundlagen einheitlichen Formation zu sprechen, deren Bewegungsgesetz die politischen Ökonomen im Handbuch zur politischen Ökonomie des Sozialismus nach Ulbrichts Meinung mit demselben Anspruch darstellen, wie Marx in seiner Kritik der politischen Ökonomie des Kapitals das Bewegungsgesetz der kapitalistischen Gesellschaft bloßlegte.(21)
Bedeutendster Ausdruck der systemtheoretischen Betrachtungsweise in politökonomischen Fragen ist in der DDR die Integration des Wertgesetzes und damit der Warenproduktion als "sozialistische Warenproduktion" unter die ökonomischen Gesetze des Sozialismus .

Warenproduktion wirkt im Sozialismus fort und läßt sich nicht unmittelbar beseitigen . Sie aber beständig zurückzudrängen und zu bekämpfen , weil sie beständige Quelle von Warenfetischismus und Entfremdung ist , war die Auffassung der "Klassiker". Warenproduktion verkörpert ein Element des Widerspruchs in den ökonomischen Grundlagen der sozialistischen Gesellschaft , das , wenn es sich unkontrolliert entwickelt , zu einer Restauration einer allgemeinen Warenproduktion führen kann . Der kybernetischen politischen Ökonomie des Sozialismus blieb es vorbehalten , die Warenproduktion zu einem sozialistischen ökonomischen Gesetz avancieren zu lassen , weil sie , der Dialektik verlustig gegangen , die in der Übergangsgesellschaft objektiv vorhandene Warenproduktion in ihr eindimensionales Beschreibungssystem nicht anders integrieren konnte. Sie eliminiert mit der politökonomischen Kategorie des Widerspruchs aber auch die politische Kategorie des Widerspruchs , weil die kybernetischen Beschreibung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses nur noch Funktions-

probleme in den Regelmechanismen , Informationsdefizite , Fehler in der Prognose etc. kennt , d.h. nichtantagonistische Nichtübereinstimmungen von Produktionsverhältnissen und Produktivkräften , aber keine qualitativ widersprüchlichen Entwicklungen mehr feststellen kann . Funktionsprobleme lassen sich in einem kybernetischen System letztendlich technisch , durch Änderung des Regelsystems , lösen. Sie erfordern keine politische Masseninitiative .
Die kybernetische Beschreibung und Gestaltung des gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozesses , insbesondere aber der Planung und Leitung der Volkswirtschaft, hat einige weitreichende Konsequenzen:

- sie beschränkt den Primat der Politik über die Ökonomie auf die prognostische Optimierung gesetzmäßig ablaufender Produktivkraftentwicklung ;
- sie fixiert die Planung und Leitung der Volkswirtschaft auf einem hohen wissenschaftlichen Niveau , das eine - als kybernetisches Regelzentrum aufzufassende - Institution notwendig macht , die über die notwendigen Voraussetzungen zur Steuerung und Regelung des Reproduktionsprozesses verfügt (Staat und Partei) , und
- sie betrachtet die unmittelbaren Produzenten als Größen eines Regelsystems , die - wegen fehlender subjektiver Voraussetzungen - durch besondere Systemregelungen zu einem Verhalten veranlaßt werden müssen , das den Intentionen des Regelsystems entspricht.

3.3 Zum Primat der Ökonomie im System der Planung und Leitung und zur Funktion der ökonomischen und moralischen Stimuli

In seiner Programmrede zur Verabschiedung des Programmes der SED vor dem VI.Parteitag der SED sagt W.Ulbricht : "Heute gilt der Grundsatz des höchsten ökonomischen Nutzeffekts."(1) Die Gewinnkategorie solle von nun an die oberste Zielgröße aller volkswirtschaftlichen Bemühungen sein , weil sie den Interessen der Produzenten und des sozialistischen Staates entspricht. Der höchste ökonomische Nutzeffekt sei über "wissenschaftlich-technische Höchstleistungen"zu erreichen (2) , wenn die objektiven ökonomischen Gesetze optimal ausgenutzt werden. Die wichtigste Aufgabe der politischen Führungstätigkeit des Staates und der Partei ist deshalb , den objektiven ökonomischen Gesetzen und insbesondere der neuen Technik zum Durchbruch zu verhelfen.

"Die ökonomische Funktion des sozialistischen Staates ist der Ausdruck der Ausübung der politischen Herrschaft der Arbeiterklasse auf dem entscheidenden Gebiet des gesellschaftlichen Lebens."(3) "Die marxistisch-leninistische Partei gibt , von der Erkenntnis der objektiven Gesetzmäßigkeiten ausgehend , mit ihrer wissenschaftlich begründeten Voraussicht allen sozialen Klassen und Schichten Klarheit über Ziel und Weg des sozialistischen Aufbaus."(4) "Dabei besteht die Kunst der Führung durch die Partei in der wissenschaftlichen Voraussicht der gesellschaftlichen Entwicklung , im Treffen richtiger Entscheidungen , in der Beratung wichtiger Fragen der gesellschaftlichen Entwicklung mit allen Schichten des Volkes und der Festigung des sozialistischen Bewußtseins der Werktätigen."(5)

U.J.Heuer sieht den Primat der Politik über die Ökonomie im Wissenschaftlichen Charakter der Gesellschaftsprognose und des Systems der Planung und Leitung der Volkswirtschaft (6) , andere Autoren sehen die Partei - insbesondere das Zentralkomitee und das Politbüro - als das wissenschaftliche Zentrum der ganzen Gesellschaft an .(7) Partei und Staat fungieren damit als wissenschaftliches Regelzentrum im Prozeß der Planung und Leitung der Volkswirtschaft , sie verkörpern die Planung, Regulation und Kontrollfunktion eines kybernetischen Systems.

Die Führungsfunktion von Partei und Staat stellt sich für die SED als wissenschaftliche Prognose der gesellschaftlichen , insbesondere ökonomischen Entwicklung dar .

"In der Funktionsweise des ökonomischen Systems des Sozialismus steht

die wissenschaftliche Führungstätigkeit mit der Ausarbeitung der Prognosen von Wissenschaft und Technik am Anfang. Die wissenschaftlich begründete Führungstätgkeit ist sowohl Bestandteil als auch Hauptinstrument zur Verwirklichung des ökonomischen Systems des Sozialismus."(8) "Für das Erkennen der Erfordernisse der objektiven ökonomischen Gesetze des Sozialismus im Zusammenhang mit der Dynamik der Produktivkräfte unter den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution ist die Ausarbeitung wissenschaftlicher Prognosen entscheidend."(9)

Diese Prognosen werden nach folgendem Muster aufgebaut : Man geht von der Entwicklung der Wissenschaftsgebiete und der "radikalen Orientierung auf den Weltstand der Produktivkräfte" aus , und schlußfolgert daraus die "sozialistische Entwicklung der Territorien , der Entwicklungstendenzen der Klassen und Schichten, die Prognose der sozialistischen Bewußtseinsentwicklung , des kulturell-geistigen Lebens und der Lebensweise der Menschen".(10) Die gesamte ökonomische Entwicklung und alle Bereiche des Überbaus werden nach diesem Modell auf die Produktivkraftentwicklung ausgerichtet , die ihrerseits autonom der Entwicklung der Naturwissenschaften und dem offensichtlich als übergesellschaftlich begriffenen "Weltstand der Produktivkräfte" folgt .

In dieser Theorie tritt an die Stelle der in der Theorie der Übergangsgesellschaft der Partei zugemessenen Initiativrolle im Prozeß der Vergesellschaftung der Produktion die Wissenschaftlichkeit dieser Initiativfunktion. Der Primat der Politik über die Ökonomie , den die Partei durchsetzen soll , verwandelt sich in einen Primat der Produktivkräfte und der Wissenschaftlichkeit .

Darin liegen große Gefahren. Kann in der Führungstätigkeit der Partei auf Wissenschaftlichkeit als Ausdrucksform des sich Stützens auf die objektiven Gegebenheiten nicht verzichtet werden , so darf sie gerade unter den Bedingungen der Übergangsgesellschaft doch nicht hypostasiert werden , weil eine Hypostasierung der Rolle der Wissenschaft im Planungs- und Leitungsprozeß für die Vergesellschaftung der Produktion Bedingungen schafft , denen die Produzenten unmittelbar nicht genügen können . Der Primat der Produktivkräfte und der Wissenschaft erzeugt Bedingungen , die die Vergesellschaftung der Produktion be- , wenn nicht gar verhindern , weil Planung und Leitung zum Reservat der wissenschaftlich Bewußten werden. Er hat aber auch zur Folge , daß die Partei sich in erster Linie nicht mehr als Führer der Masse der Produzenten im Prozeß der Vergesellschaftung der Pro-

duktion begreift , sondern als Vollstrecker objektiver Gesetze. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang die staatstheoretische Position der SED , die nicht mehr von einem absterbenden Staat als Begleiterscheinung der Vergesellschaftung aller Lebensvollzüge spricht, sondern im Gegenteil von einem Funktionszuwachs auf Seiten des Staates als Leiters des gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozesses.

"Im Verlauf der Übergangsperiode bildete sich ein verzweigter leitender Apparat heraus , der immer mehr die gesamte Volkswirtschaft als System erfaßte und leitete. Der sozialistische Staat erhielt in zunehmendem Umfang die Aufgabe , die Wechselbeziehungen zwischen Ökonomie , Bildungswesen , Kultur und anderen gesellschaftlichen Bereichen zu vermitteln."(11) "Von einem Abbau der Rolle des sozialistischen Staates kann also keine Rede sein . Statt dessen wachsen seine Aufgaben hinsichtlich der Organisierung der gesellschaftlichen Arbeit , um die Vorzüge des gesellschaftlichen Eigentums im Maßstab der Volkswirtschaft mit höchster Effektivität zu nutzen , hinsichtlich der demokratischen Ausarbeitung und Durchführung wissenschaftlich begründeter Entwicklungslinien für die Entfaltung aller Fähigkeiten der Menschen sowie für den Einsatz der gesellschaftlichen Mittel und der Gewährleistung der Einheitlichkeit ihres Wirkens."(12)

Eine gleiche Auffassung vertritt die SED von den Aufgaben der Partei. Auch hier sieht sie keinen Funktionsabbau , sondern einen Funktionszuwachs analog zum Funktionszuwachs auf Seiten des Staates.(13)

Den demokratischen Zentralismus - als innerparteiliches Statut in den demokratischen Auseinandersetzung um die Richtigkeit von Entscheidungen entstanden - begreift sie ebenfalls nicht mehr politisch , sondern kybernetisch : Er sei in erster Linie ein "informationeller ObjektivierungsprozeB".(14) "Der demokratische Zentralismus ist 'Datenverdichtung' , wie sie in kybernetischen Systemen strengen Regeln unterliegt , ist Rückkopplung auf die Teilsysteme aus der Zielorientierung des Ganzen."(15)

Wie löst die SED und die Gesellschaftswissenschaft das Problem des Auseinanderklaffens zwischen den Erfordernissen der objektiven ökonomischen Gesetze und dem subjektiven Bewußtsein und Handeln der Produzenten , den Widerspruch zwischen gesellschaftlichen und privaten Interessen , also die nichtantagonistischen Widersprüche zwischen Basis und Überbau , von deren Weiterexistenz die DDR-Theorie - wie wir sahen - ausgeht?

"In der sozialistischen Produktionsweise stimmen gesellschaftliche und persönliche Interessen zwar prinzipiell überein . Im praktischen Leben jedoch muß diese Übereinstimmung jedoch erst durch ein konkre-

tes und zum Teil kompliziertes System ökonomischer Hebel herbeigeführt werden."(16)

Was hat man sich nun unter dem System ökonomischer Hebel vorzustellen ? Worauf beruhen ökonomische Hebel ? Was ersetzt den Profit der kapitalistischen Ökonomie als ökonomische Triebkraft in der sozialistischen Wirtschaft , fragen Berger und Reinhold :

"Wodurch wird der Arbeiter oder der Genossenschaftsbauer im Sozialismus veranlaßt , größere ökonomische Leistungen zu vollbringen , als im Kapitalismus ? (...) Natürlich sich solche Faktoren wie Treue zur Sache der Arbeiterklasse , Verantwortungsbewußtsein , persönlicher Leistungswille und andere moralische Impulse von großer , ja wachsender Bedeutung . Die entscheidende Quelle jedoch , die wichtigste ökonomische Triebkraft sind in jeder Gesellschaft schließlich die materiellen Interessen der herrschenden Klasse."(17)

Daraus wird gefolgert , daß die materiellen Interessen als entscheidender Faktor wirtschaftlichen Verhaltens zur Grundlage des Steuerungsmechanismus der Volkswirtschaft gemacht werden müssen. Das System ökonomischer Hebel bringt die objektiven gesellschaftlichen Interessen - verkörpert durch die objektiven ökonomischen Gesetze - in Einklang mit den persönlichen Interessen , indem es diesen eine Richtung gibt , die dem gesellschaftlichen Interesse entspricht.

"Wenn die Befriedigung der materiellen und kulturellen Bedürfnisse eines jeden Werktätigen wie eines jeden Kollektivs von seinem Arbeitsergebnis abhängt , so ergibt sich daraus ein zwingendes materielles Interesse , seine Leistung im gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozeß so zu vollbringen , daß sie als Element des volkswirtschaftlichen Reproduktionsprozesses voll wirksam wird und der Gesellschaft entsprechenden Nutzen bringt.(...) Die realen ökonomischen Interessen der einzelnen Mitglieder der Gesellschaft decken sich also prinzipiell mit den Interessen der Gesellschaft als Ganzem."(18)"Dieses Prinzip (= der materiellen Interessiertheit ,D.B.) muß gerade darauf gerichtet sein , den Einzelnen wie das Kollektiv an hohen Leistungen für die Gesellschaft so zu interessieren , daß der gesellschaftliche Nutzen der Arbeit unmittelbar materiell für den Einzelnen beziehungsweise das Kollektiv spürbar wird."(19)

Konkrete Bezugsgröße des materiellen Interesses ist also das Arbeitseinkommen des einzelnen Produzenten und der betriebliche Gewinn für das Kollektiv. Diese beiden Größen unterliegen Regulationsfunktionen im Neuen Ökonomischen System. Ökonomische Hebel der materiellen Interessiertheit müssen als das Hauptinstrument der Durchsetzung der objektiven ökonomischen Gesetze angesehen werden , und zwar sowohl auf der Ebene der Grobsteuerung als auch der der Feinsteuerung.
Der individuelle Zuschnitt solcher Hebel sind die verschiedenen Lohnformen , den betrieblichen Zuschnitt stellen die die verschiedenen ökonomischen Normative dar.

"Im Betrieb vermittelt vor allem das Arbeitseinkommen zwischen den persönlichen Interessen der Werktätigen , den Interessen der Betriebskollektive und den gesamtgesellschaftlichen Erfordernissen in einem dialektischen Prozeß . Im Arbeitseinkommen finden die Beziehungen aller Werktätigen zur Gesellschaft insgesamt und zu dem Betrieb , in dem sie beschäftigt sind , wesentlich ihren materiellen Ausdruck. Über entsprechende Systemregelungen wird bewirkt , daß die Werktätigen im eigenen Interesse Höchstleistungen vollbringen , die den Erfordernissen der Gesellschaft entsprechen."(2o)

Die Systemregelungen enthalten für das individuelle Arbeitseinkommen zwei im Charakter unterschiedliche Größen.Es wird nach Grundlohn und Prämie vergütet.

"Das heißt , die Vergütung erfolgt nach der Menge und Qualität der geleisteten Arbeit. Der Lohn ist demnach unterschiedlich entsprechend der fachlichen Qualifikation der Arbeitenden , dem Grad der Schwierigkeit der Arbeit , der Bedeutung des betreffenden Betriebszweiges und auch gebietlichen Verhältnissen."(21)

Lohn ist also regional unterschiedlich , wie in der Marktwirtschaft , wo seine Höhe u.a. auch durch die Nachfrage geregelt wird. Gleiche Arbeit wird unterschiedlich vergütet , je nachdem , ob sie in führenden oder nicht führenden Zweigen der Volkswirtschaft geleistet wird , wie in der kapitalistischen Wirtschaft , wo die führenden Zweige in der Lage sind , einen höheren Lohnanteil auszuschütten , weil sie aufgrund der höheren Arbeitsproduktivität einen höheren Profitanteil aneignen. Auch in der Anbindung des Lohnes an eine Qualifikationsstufe mit Zertifikat unterscheidet sich die DDR-Ökonomie nicht von kapitalistischen Prinzipien, die in der Festlegung der Lohngruppen zu ähnlichen Ergebnissen führen , wie sie in der DDR mit den acht Qualifikationsstufen und den ihr entsprechenden dreißig Lohn- bzw. Gehaltsgruppen vorliegen.(22)

Die Anwendung der ökonomischen Hebel auf die Lohnfestsetzung führt zur Durchbrechung des Prinzips "Gleicher Lohn für gleiche Arbeit " und damit auch zur Durchbrechung des sozialistischen Verteilungsprinzips , demzufolge jedem seine Leistung vergütet werden soll. Die Festlegung von technischen Arbeitsnormen (TAN) nach der Losung "Neue Technik- neue Normen" kaschiert diese Ungleichheit , weil den Normen je nach konkretem Inhalt des ökonomischen Hebels unterschiedliche Lohngrößen entsprechen.

Die Normen legen den Grundlohn fest. Die wirkliche Höhe des Lohnes bestimmt sich aber - wie im kapitalistischen Akkord - aus Grundlohn und Prämie , die sich in allen ihren Formen aus der Normüber-

füllung ergibt . Die Prämie wird in weit stärkerem Maße als der Grundlohn als ökonomischer Hebel eingesetzt.

"Die Prämie ist derjenige Teil des Arbeitseinkommens , der die Werktätigen als Angehörige des Betriebskollektivs an hohen Planzielen und an einem hohen Planergebnis interessiert."(23)

Die Prämien erzielen ihre Wirkung über die Anbindung an den betrieblichen Gewinn.

"Der Prämienfonds ist Bestandteil der Gewinnverwendung. Damit ist die Prämie im Unterschied zum Lohn eng mit der Höhe und der Entwicklung des von Betrieb erwirtschafteten Gewinns verbunden. Da der Gewinn wesentlich von den Ergebnissen der Wirtschaftstätigkeit des Betriebs sowie von der rationellen Nutzung und Mehrung des sozialistischen Eigentums beeinflußt wird , fördert die Prämie das kostenbezogene Denken der Werktätigen , erweitert ihr Blickfeld und ihre Verantwortungsbereitschaft für den betrieblichen Reproduktionsprozeß und macht nachhaltig ihre Mitverantwortung als Eigentümer der Produktionsmittel bewußt."(24).

Materielle Interessiertheit wird hier nicht nur als Gehalt der ökonomischen Hebel , sondern auch des Vergesellschaftungsprozesses angesehen.Welche Bedeutung das für die Vergesellschaftungskonzeption und die "sozialistische Demokratie" hat , müssen wir noch herausarbeiten. Als Kern der ökonomischen Hebel soll die Ausnutzung des Prinzips der materiellen Interessiertheit in der DDR-Volkswirtschaft nicht auf den unmittelbaren Produzenten beschränkt bleiben , sondern auch auf "die leitenden Wirtschaftskader" angewandt werden.(25) Man will auch VEB- und VVB-Direktoren durch leistungsabhängige Gehälter zu höherer Leistung veranlassen und die "persönliche Verantwortung" mit höheren Gehältern honorieren.(26) Eine ausführliche Darstellung des auf Leitungspersonal und die technische Intelligenz angewandten Prämiensystems - auf dessen Darstellung wir hier verzichten - findet sich bei U.Wagner.(27) Ökonomische Hebel werden also nicht nur zur Konditionierung eines erwünschten Verhaltens der unmittelbaren Produzenten eingesetzt , sondern auch im Leitungsapparat selbst , der z.T. Form und Höhe der materiellen Anreize mit bestimmt.

Auf der individuellen Ebene stimulieren nicht nur materielle Interessen nach Auffassung der SED und der politischen Ökonomen in der DDR wirtschaftliches Verhalten , sondern auch solche Faktoren , die als ideelle oder moralische Stimuli beschrieben werden.

"Die Gesellschaft belohnt den Einzelnen im Sozialismus auf doppelte

Art für die geleistete Arbeit : sowohl materiell (Verteilung nach der Leistung) als auch durch die moralische Anerkennung , die öffentliche Anerkennung , die öffentliche Achtung für besondere Leistungen. Entsprechend gibt es im Sozialismus einen doppelten Impuls zur Arbeit: die persönliche materielle Interessiertheit und das sozialistische Bewußtsein."(28)

Das Handbuch der politischen Ökonomie nennt dementsprechend materielle und moralische Stimuli als eine Einheit.

"Wissenschaftliche Führungstätigkeit ist auch darauf gerichtet , materielle und ideelle Interessen entsprechend den gesellschaftlichen Anforderungen , den sozialistischen Moralnormen einheitlich herauszubilden und die Möglichkeiten ihrer Befriedigung zu schaffen. Hervorzuheben sind vor allem solche Formen , die als gesellschaftliche Anerkennung für beispielhaftes Verhalten dem Einzelnen oder dem Kollektiv starke Impulse geben und die Übereinstimmung der individuellen oder kollektiven Handlung mit den gesellschaftlichen Erfordernissen bewußt machen . Dazu gehören vor allem öffentliche Belobigungen , Auszeichnungen , Ehrungen , ein bestimmtes Verhalten als Beispiel und Vorbild hervorzuheben und es zu publizieren , die Würdigung mittels Urkunden , besondere Kennzeichnung der Arbeitsplätze usw. . Diese Formen bringen die ideelle Wertschätzung des gesellschaftlichen Verhaltens zum Ausdruck.(...) Daneben gibt es Formen , die sich gegen die Verletzung gesellschaftlicher Verhaltensnormen richten und auf die künftige Einhaltung dieser Normen hinzielen. Dazu gehören der öffentliche oder interne Tadel , die Gegenüberstellung mit gesellschaftlich wertvollem Verhalten , die Ablösung von öffentlichen Funktionen und andere Formen moralischer Mißbilligung."(29)

Lob und Tadel werden in die Systemregelungen des ökonomischen Systems eingebracht und stellen darin das Pendant der ökonomischen Hebel dar. Sie neben den ökonomischen Hebeln z.B. im sozialistischen Wettbewerb richtig einzusetzen , wird als Attribut der Leitungstätigkeit angesehen.

Die moralischen Stimuli haben ihre Wurzel in den im Programm der SED festgelegten "Zehn Geboten der sozialistischen Moral" .

"1. Du sollst dich stets für die internationale Solidarität der Arbeiterklasse und aller Werktätigen sowie für die unverbrüchliche Verbundenheit aller sozialistischen Länder einsetzen.
2. Du sollst dein Vaterland lieben und stets bereit sein , deine ganze Kraft und Fähigkeit für die Verteidigung der Arbeiter-und-Bauernmacht einsetzen.
3. Du sollst helfen , die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen zu beseitigen.
4. Du sollst gute Taten für den Sozialismus vollbringen , denn der Sozialismus führt zu einem besseren Leben für alle Werktätigen.
5. Du sollst beim Aufbau des Sozialismus im Geiste der gegenseitigen Hilfe und der kameradschaftlichen Zusammenarbeit handeln , das Kollektiv achten und seine Kritik bherzigen.
6. Du sollst das Volkseigentum schützen und mehren.
7. Du sollst stets nach Verbesserung deiner Leistungen streben, sparsam sein und die sozialistische Arbeitsdisziplin festigen.
8. Du sollst deine Kinder im Geiste des Friedens und des Sozialismus zu allseitig gebildeten , charakterfesten und körperlich ge-

stählten Menschen erziehen.
9. Du sollst sauber und anständig leben und deine Familie achten.
10. Du sollst Solidarität mit den um ihre nationale Befreiung kämpfenden und den ihre nationale Unabhängigkeit verteidigenden Völkern üben."(30)

Diese papierne Moral und die bürokratisch vergebenen Anerkennungen interpretiert man zusammen mit den ökonomischen Hebeln als den "aus der großen Revolution geborenen Enthusiasmus" , dem Lenin mit Hilfe der persönlichen Interessiertheit feste Stege bauen wollte . (31) Sie sei Anerkennung für gesellschaftlichen Einsatz nach dem Vorbild des "kommunistischen Subbotnik".

Wir bemerkten bereits , daß die ökonomischen Hebel nicht nur auf den einzelnen Produzenten angewandt werden , sondern auch auf Betriebe. Ulbricht fordert vom Staat als dem zentralen Organ der Wirtschaftsführung ,"welches die staatlichen Planaufgaben oder andere Aufgaben festlegt , ... eine solche Einstellung der ökonomischen Hebel zu veranlassen , bzw. vorzunehmen , daß die für den Betrieb effektivste Entwicklung der volkswirtschaftlich notwendigen und geplanten Richtung entspricht und nicht in Widerspruch dazu gerät."(32) Führungsgröße , bzw. Inhalt des materiellen Interesses der Betriebe ist dabei der Gewinn. Die ökonomischen Hebel nehmen die Form verschiedener staatlicher Normative an , die unterschiedliche Gewinnchancen einräumen. Die Normative setzen bestimmte Prozentsätze oder bestimmte absolute Summen fest , die an den Staat abgeführt werden müssen . Alles darüberhinaus Erwirtschaftete verbleibt als Gewinn beim Betrieb. Die DDR-Ökonomie kennt als solche Normative den Prozentsatz der Produktionsfondsabgabe , die Festsetzung der Grenzen der Fondsrentabilität , die Amortisationsabführung , die Nettogewinnabführung , den Lohnfondszuwachs und die Zuführung zum Betriebsfonds.(33) Die betrieblichen Normative legen die Grenzen und Möglichkeiten des Gewinns - den Ulbricht als zentrale Kategorie zur Erfassung des wirtschaftlichen Erfolges ansieht (34) - fest , und damit auch die Masse des Fonds , der zur betrieblichen Prämienausschüttung und für die erweiterte Reproduktion als Investitionsmittel zur Verfügung steht. "Eine überdurchschnittliche ökonomische Leistung ermöglicht es dem Betrieb , die absolute Höhe des ihm verbleibenden Nettogewinns positiv zu beeinflussen."(35)

"Der Betrieb muß ebenso wie der einzelne Arbeiter materiell daran interessiert sein , ein optimal großes Mehrprodukt zu realisieren; einmal , um im eignen Bereich die erweiterten Reproduktion durchzuführen und zum anderen , um darüber hinaus der Gesellschaft Mittel zuführen zu können , die weitere Maßnahmen der erweiterten Reproduktion in anderen Zweigen und Betrieben möglich machen. In diesem Sinne ist es konsequent , dem Betrieb einen wesentlichen Teil vom Mehrprodukt zu überlassen , das er über die von der Gesellschaft her vorgegebene Norm hinaus erzeugt , damit er aus diesem Fonds das materielle Interesse der Belegtschaft an einem hohen Gewinnzuwachs stimulieren kann. Erst wenn das materielle Interesse des volkseigenen Betriebs exakt wirkt und richtig mit dem materiellen Interesse des einzelnen Werktätigen bzw. der Arbeitskollektive verkoppelt ist , wird die ökonomische Triebkraft der sozialistischen Produktion voll wirksam."(36)

Um die Eigenständigkeit der Betriebe bei der Erwirtschaftung und der Verwendung des Gewinns über die staatlichen Normative hinaus voll zu entfalten , sind noch weitere Maßnahmen nötig . Es muß den Betrieben ein aktives Marktverhalten eingeräumt werden:

"Anwendungsforschung , Marktforschung , die prognostische Analyse der Gesamtheit der ökonomischen Bedingungen der Anwender , zielstrebige Markterschließung usw. - alles dieses in einer so differenzierten Weise , die den unterschiedlichen Bedingungen der modernen Märkte und Erzeugnisse Rechnung trägt , das ist moderne Marktarbeit."(37) Obwohl auf diese Weise Gewinne und damit die erweiterte Reproduktion über den Markt vermittelt werden , spricht die DDR-Ökonomie weiterhin davon , der Markt habe keine volkswirtschaftliche Regulationsfunktion , sondern bleibe Markt in einer Planwirtschaft.

Was bewirken die ökonomischen Hebel beim einzelnen Produzenten ? Wie stellen sie sich zur Vergesellschaftung der Produktion ? Produzenten sowie"die VVB und Betriebe sollen aus freien Stücken den gesellschaftlichen Erfordernissen nachkommen und dabei materielle Vorteile haben."(38) Auch auf Betriebsebene bringen die ökonomischen Hebel also in letzter Instanz das individuelle Konsumtionsinteresse als Gehalt der materiellen Interessiertheit und der ökonomischen Hebel ins Spiel. Die Ausschüttung von Gewinn als Prämie erweitert die Konsumtionsmöglichkeiten ebenso,wie die erweiterte Reproduktion ein künftiges höheres Prämienvolumen verspricht.

W.Ulbricht spricht eindeutig aus , daß die ökonomischen Hebel auf individuellen Konsumtionsinteressen aufbauen:

"Sie (= die Arbeiter , D.B.) möchten mit ihrem erarbeiteten Einkommen das kaufen können , was sie und ihre Familien wünschen. Erhalten

sie es , so wächst das Interesse an der Erzielung besserer Arbeitsergebnisse . Der künftige Käufer wird sich zum Beispiel Gedanken machen , wie er durch die Steigerung seiner Leistungen in der Produktion , durch Verbesserungsvorschläge zu dem Geld kommen kann , mit dem er die begehrte Ware kaufen will . Das ist ein ganz normaler Vorgang. Jeder möchte gut einkaufen und freut sich darüber , wenn es ihm gelungen ist."(39)"Die Schaufenster zu Magneten der materiellen Interessiertheit , das ist ein wichtiger Auftrag an die Konsumgüterindustrie und an den Handel."(4o)

Durch Konsum wird der Arbeiter veranlaßt , sich zum Herrn der Produktion auszubilden - das ist die Quintessenz solcher Gedankengänge.

In der DDR wird behauptet , daß die Anbindung der ökonomischen Hebel an die individuellen Konsumtionsinteressen der gesellschaftlichen Bewußtwerdung nicht entgegenstehe , den Produzenten nicht auf den Horizont seiner individuellen Interessen fixiere , sondern im Gegenteil zu einem Springquell gesellschaftlicher Bewußtheit werde.

"Die materielle Interessiertheit ist gewissermaßen eine wichtige Triebfeder der schöpferischen Arbeit der Werktätigen , die wissen , daß ihre Leistungen ihnen entsprechenden Nutzen bringen. Dabei brauchen sie noch nicht zu erkennen , daß die materielle Interessiertheit darauf abzielt , die persönlichen mit den gesellschaftlichen Interessen in Einklang zu bringen. Die richtige Anwendung des Grundsatzes der materiellen Interessiertheit fördert das sozialistische Bewußtsein und wirkt zugleich aktiv - ich möchte sagen , veredelnd - auf das Bewußtsein zurück."(41) "Bei richtiger Handhabung dieses Grundsatzes wird es den Werktätigen zu einer tagtäglichen Erfahrung, daß
- ihre eigene persönliche Arbeit unmittelbar gesellschaftliche Arbeit ist ,
- in ihrer persönlichen Tätigkeit die Wirkung der ökonomischen Gesetze des Sozialismus materiell spürbar wird ,
- ihre Mitwirkung bei der Planung und Leitung sich in den Ergebnissen des Betriebes und damit ihrer eigenen Arbeit niederschlägt."(42)

An anderer Stelle meint Ulbricht , die richtige Anwendung der ökonomischen Hebel sei das wirksamste Mittel "tiefen Pflügens des Bodens der politischen Massenarbeit im Betrieb".(43) Er geht offensichtlich davon aus , durch die Konsumtion sei das individuelle Bewußtsein und das individuelle Handeln am wirksamsten in die übergreifenden ökonomischen und gesellschaftspolitischen Ziele einzubinden.

Zu diesem Zweck und zur Erreichung höchster ökonomischer Effektivität müssen die ökonomischen Hebel als das Zentralstück der Wirtschaftsführung sehr genau, systematisch , d.h. wissenschaftlich eingestellt werden. Ulbricht fordert deshalb vom neuen Leitungssystem, die ökonomischen Hebel zu einem System neuer Qualität zusammenzu-

schließen , das den ökonomischen Gesetzen zum Durchbruch verhelfe.(44)

"Ausgangspunkt für eine ökonomisch richtige Gestaltung des Lohnes und der Prämien muß eine klare Konzeption der Entwicklung der Technik , der Technologie und der Produktionsorganisation sein."(45)

Die Technologieentwicklung und ihre Prognose ergibt damit das innere Band des kybernetisch angeordneten Systems der ökonomischen Hebel , weil ihre Erfordernisse in den unterschiedlichen volkswirtschaftlichen Branchen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen in das System ökonomischer Hebel umgesetzt werden müssen.

Die ökonomischen Hebel übernehmen im Neuen Ökonomischen System die Funktion der Vergesellschaftung der Produktion. Sie setzen nach den Prämissen der DDR-Ökonomie die Planmäßigkeit der gesellschaftlichen Produktion durch. Sie vermitteln die gesellschaftliche Synthesis zwischen volkswirtschaftlichen Vorgaben und produktiver Arbeit . Es handelt sich um ein ökonomisch vermitteltes System der Planung und Leitung , eine ökonomisch vermittelte Synthesis, in der Ziel und Mittel von der Ökonomie bestimmt werden und der Politik die Aufgabe zuweisen , die ökonomisch gesetzten Ziele realisieren zu helfen. Es handelt sich nicht um ein politisches System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft , das einen Primat der Politik über die Ökonomie ausdrückt , sondern - wie die DDR-Bezeichnung zutreffend ausdrückt - um ein ö k o n o m i s c h e s System der Planung und Leitung.

Es hat - vermutlich auch aus den Reihen der SED - gegen das neue System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft Einwände gegeben .Diese sind in erster Linie aus Antworten ablesbar , die in der Literatur gegeben werden , ohne die Kritik dabei noch einmal explizit zu formulieren. Wir wollen diese Einwände und die Antworten darauf nicht unterschlagen, damit deutlich wird , wie weitgehend und wie erfolgreich diese intern geübte Kritik war.

Ein erster Einwand bezieht sich offensichtlich auf den sozialtechnologischen Charakter des Neuen Ökonomischen Systems. Ulbricht - der dies Argument referiert - weist es schlicht zurück : die ökonomischen Hebel hätten absolut nichts mit "geschickter Manipulation" zu tun.(46)

Gleiches geschieht dem Einwand , man solle die materielle Interessiertheit nicht zum Hauptinstrument der Leitung der Volkswirtschaft machen.

"Man soll nicht glauben , daß es angängig wäre , die aus einer falschen Behandlung der materiellen Interessiertheit der Menschen entstehenden

Mängel durch Appelle an die Moral und an das ideologische Bewußtsein zu überwinden."(47) -

Was bei wirklicher Vergesellschaftung der Produktion allerdings auch nicht die Alternative ist.

Opportunistisch behandelt Heuer die Befürchtung , daß die mit dem NÖSPL "entfalteten Prozesse der Selbstorganisation das Managertum unterstützen, unsozialistische Verhaltensweisen fördern , die politische Demokratie schwächen und die demokratischen Rechte der Werktätigen einschränken würden."(48)

Heuer spricht dieser Kritik eine gewisse Berechtigung zu , nimmt sie aber nicht ernst : man solle sich trotzdem nicht hindern lassen , den Übergang zum Neuen Ökonomischen System zu vollziehen.

Auf die Gefahr grundlegender Fehlentwicklungen weisen Berger und Reinhold hin , ohne sie allerdings qualitativ zu bewerten und ohne Schlußfolgerungen daraus zu ziehen.

"Im Verlauf der sozialistischen Entwicklung entstehen Widersprüche zwischen den materiellen Interessen der Betriebe und den Erfordernissen der Volkswirtschaft , Widersprüche zwischen den einzelnen Werktätigen und den Interessen ihres Betriebes u.a. . In der Regel werden derartige Widersprüche auf subjektive Ursachen und Fehler , auf ungenügend entwickeltes sozialistisches Bewußtsein , auf Betriebsegoismus usw. zurückgeführt. Diese Erscheinungen spielen heute tatsächlich noch eine wesentliche Rolle . Zu dieser Kategorie gehören Verletzungen des Leistungsprinzips , z.B. wenn dieser oder jener Werktätige mehr von der Gesellschaft erlangen will , als es seiner Arbeitsleistung entspricht . Dazu gehören Verletzungen der Ware-Geld-Beziehungen , z.B. wenn sich ein Betrieb auf Kosten eines anderen Betriebes ungerechtfertigte Vorteile verschaffen will (durch überhöhte Preise , schlechte Qualität usw.) . Schließlich gehört dazu auch die direkte Verletzung gesellschaftlicher bzw. staatlicher Interessen durch die Betriebe. Es wäre falsch , diese Widersprüche einfach als Überbleibsel der kapitalistischen Vergangenheit abzutun. Sie entstehen auch unter sozialistischen Produktionsverhältnissen . Sie müssen deshalb mit ökonomischen und ideologischen Mitteln überwunden werden , die unserer gegenwärtigen Lage angemessen sind."(49)

Berger und Reinhold werfen die Frage nicht auf , ob diese Verhaltensweisen durch das Neue Ökonomische System nicht geradezu hervorgerufen werden und sie sehen in ihnen auch keine grundsätzliche Bedrohung des in der DDR betriebenen Aufbaus des Sozialismus.

Insgesamt ist an der geringen Zahl solcher kritischen Äußerungen zur neuen Ökonomie und aus der Behandlung solcher Kritik abzulesen , daß das Neue Ökonomische System in der DDR fraglos akzeptiert und daß man keine Gefahr restaurativer Tendenzen sieht. Inwieweit diese Form der Behandlung solcher Kritik und solcher Widersprüche selbst als ideologischer Ausdruck restaurativer Tendenzen angesehen werden kann , muß

uns später noch beschäftigen. Vordergründig verweist man auf das Faktum unumstößlicher Verstaatlichung der Produktionsmittel und der damit ebenfalls unumstößlichen Vergesellschaftung der Produktion , die uns unter dem Aspekt sozialistischer Demokratie und den Möglichkeiten realer Verfügung der Produzenten über die Produktion im nächsten Abschnitt interessieren soll.

3.4 "Sozialistische Demokratie"

"Gestützt auf die sich entwickelnde sozialistische Staatsmacht und das Volkseigentum an den wichtigsten Produktionsmitteln löst die von ihrer marxistisch-leninistischen Partei geführte Arbeiterklassegemeinsam mit ihren Verbündeten erfolgreich die Grundaufgaben der Übergangsperiode vom Kapitalismus zum Sozialismus. Die Arbeiterklasse wird zur anerkannt herrschenden Klasse der Gesellschaft, die die Aufgabe hat , Wirtschaft und Staat im Interesse des ganzen Volkes zu leiten . Es bildet sich ein neuer , höherer sozialistischer Typus der Demokratie heraus , die sozialistische Demokratie."(1)

So die Selbstauffassung vom Gang der politischen Entwicklung in der Übergangsgesellschaft .Dieser neue Typ der Demokratie beeinhaltet nach Meinung der SED , daß die Bürger des sozialistischen Staates an der Planung und Beratung der wichtigsten Gesetze , Volkswirtschaftspläne etc. unmittelbar teilnehmen , über alle grundlegenden Probleme der gesellschaftlichen Produktion und aller anderen gesellschaftlichen Bereiche umfassend informiert werden , daß sie an der Entscheidung ökonomischer Fragen erstmals teilhaben und daß den Bürgern eine Bildung vermittelt wird , die es ihnen ermöglicht , an diesen Prozessen sachkundig teilzunehmen.(2)

Sozialistische Demokratie habe in der DDR - so sagt das Handbuch für die politische Ökonomie des Sozialismus - ihre Basis in den Verhältnissen in der sozialistischen Produktion , d.h. in der Teilnahme der Werktätigen an Planung , Leitung und Kontrolle der Produktion.

"Sie ist keine äußere politische Hülle , keine 'Garnierung' der Ökonomie , die in einer bestimmten Phase hinzugefügt oder wieder entfernt werden kann , sondern sie ist ein Grundelement der allseitigen Entwicklungsprozesse der sozialistischen Gesellschaft."(3)

An dieser Selbstdarstellung werden die einzelnen Regelungen innerhalb der Planung und Leitung des gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozesses , der Staatsfunktionen , und der Leitung der Betriebe und unmittelbarer Produktionsprozesse durch die Produzenten zu messen sein.

Wir beginnen mit der Rolle des Staates bei der Verwirklichung sozialistischer Demokratie , weil dem Staat in den ersten Etappen der Entwicklung der Übergangsgesellschaftung besondere Aufgaben , besonders die Schrittmacherfunktion in der Vergesellschaftung der Produktion zukommen .

W.Eichhorn erläutert die grundsätzliche Auffassung hinsichtlich der Vergesellschaftung der Staatsfunktionen in der DDR so:

"Die Volksmassen übernehmen die Leitung der Gesellschaft und des Staates , indem sie neben ihrer Berufstätigkeit als Mitglieder und Funktionäre der marxistisch-leninistischen Partei , anderer gesellschaftlicher Organisationen und Abgeordnete der demokratischen Organe des sozialistischen Staatswesens an dieser Leitung teilnehmen und ihre Vertreter als hauptamtliche Mitarbeiter in die gesellschaftlichen Organisationen und den Staatsapparat entsenden."(4)

Die Vergesellschaftung staatlicher Funktionen beschreibt das Programm der SED von 1963 als Zunahme "ehrenamtlicher Tätigkeit" , durch die immer "mehr Bürger an der Lösung staatlicher Aufgaben und somit unmittelbar an der Verwirklichung der Staatspolitik teilnehmen."(5) Grundsätzlich gilt aber : " Der sozialistische Staat ist die **politische Organisation** der Werktätigen in Stadt und Land.(...) In der DDR verwirklichen die Bürger ihre politische Macht durch demokratisch gewählte Volksvertretungen."(5) Organe des Staates , bzw. ihm beigeordnete Hilfsorgane zur Erfüllung bestimmter Aufgaben sind - wir beginnen an der Spitze der Hierarchie einer formal-politikwissenschaftlichen Beschreibung - die Volkskammer , der Staatsrat , Ausschüsse der Volkskammer , Ministerrat , Staatliche Plankommission etc.,bis hinunter zu den lokalen Räten der Kreise und Städte. Für alle diese Organe gibt das Programm der SED genaue Kompetenzbeschreibungen, die von oben nach unten immer enger werden.(6) Den Organen der Staatsmacht sind gesellschaftliche Organisationen beigeordnet , durch die die breiten Massen zur Lösung der staatlichen Aufgaben herangezogen werden sollen : die Nationale Front , die Gewerkschaften , Konfliktkommissionen etc. .

"Das Charakteristische des Staatssystems der Arbeiter- und Bauernmacht besteht darin , daß neben den Volksvertretungen als beschließenden und durchführenden Organen ein ganzes System der Zusammenarbeit des Staatsapparates mit den Massen besteht , das in den Produktionsberatungen , ökonomischen Koferenzen , in den Beratungen mit den Parteien , der Nationalen Front des Demokratischen Deutschland , den Gewerkschaften , der FDJ und anderen Massenorganisationen zum Ausdruck kommt."(7)

Vergesellschaftung der Staatsfunktionen heißt also für die SED einerseits - bei Ausbau der Staatsaufgaben und Zunahme des Staatsapparates (8) - mit den Volksmassen zusammenzuarbeiten - nicht , ihnen Aufgaben zu übergeben - , und andererseits , ehrenamtliche Funktionen auszubauen. An die Stelle des Prinzips der Pariser Kommune , öffentliche Ämter von den Vertretungsorganen , den Räten , jederzeit widerrufbar und mit einem durchschnittlichen Arbeiterlohn bezahlt , zu vergeben , werden zwei Arten von Staatsfunktionären gesetzt : hauptamtliche , die nicht nach Arbeiterlohn bezahlt werden und deren Re-

chenschaftspflicht gegenüber unmittelbar demokratischen Organen noch zu untersuchen ist , und ehrenamtliche , die nicht bezahlt werden .
In diesem Zusammenhang wird die Bildungspolitik zu sehen sein.Eine Diskussion der Vergesellschaftung von Schulpolitik und -Verwaltung haben wir nicht festgestellt , auch dort nicht , wo sie - wie bei der Gestaltung der Elternvertretung in den Schulen nach dem Schulpflegschaftsmodell (9) - in schärfstem Widerspruch zu den in der Weimarer Republik vertretenen Positionen der KPD stehen.

Hauptaufgabe des sozialistischen Staates ist nach Auffassung der SED , "die umfassende Verwirklichung des Sozialismus bewußt und planmäßig zu leiten , die Produktivkräfte und sozialistischen Produktionsverhältnisse ständig zu entwickeln ".(1o)
Es obliegt deshalb dem Staat , den Volkswirtschaftsplan zu erstellen , seine Ausführung durchzusetzen und zu kontrollieren. Die SED erklärt dies zu einer der Hauptaufgaben der Staatsmacht . Auch auf dieser Ebene hält sie die demokratische Einbeziehung "aller Schichten der Bevölkerung in die Ausarbeitung und Verwirklichung der Volkswirtschaftspläne , der staatlichen Gesetze und Beschlüsse und in die Kontrolle ihrer Durchführung" für unabdingbar.(11) Die breiteste Entfaltung der sozialistischen Demokratie diene dem Ziel effektiver Wirtschaftsführung. "Demokratische Rechte in der Wirtschaft sind nur real als Wesenselement eines effektiven ökonomischen Systems der Planung und Leitung der Wirtschaft."(12)
Weil der staatliche Planungs- und Leitungsapparat sich auf mehrere Ebenen erstreckt , ist es nötig , die Formen der Verwirklichung sozialistischer Demokratie im Planungs- und LeitungsprozeB auf diesen Ebenen zu verfolgen ; und zwar
- der Ebene des gesamten volkswirtschaftlichen Reproduktionsprozesses , der durch den Volkswirtschaftsplan geleitet wird ,
- der Ebene der Mittlerinstanzen zwischen zwischen volkswirtschaftlichem ReproduktionsprozeB und Betrieben , und
- der Ebene der Organisation und Planung der betrieblichen Produktion.

3.4.1 Erstellung des Volkswirtschaftsplans

"Die Teilnahme der Werktätigen an der Planung und Leitung wird durch

die demokratischen Formen der Aufstellung des Volkswirtschaftsplans , insbesondere in den Plandiskussionen , verwirklicht. "(13)
Allerdings gibt es einige Hindernisse für die Teilnahme an den Plandiskussionen. Wir hatten bereits festgestellt , daß die SED die Vergesellschaftung der Produktion in erster Linie als eine wissenschaftliche , kybernetisch von der "marxistisch-leninistischen Organisationswissenschaft"(14)zu lösende Aufgabe angesehen wird. Kybernetische Steuerung setzt jedoch ein Regelsystem voraus , das wenig Spielraum zur freien Entscheidung läßt . Massenbeteiligung kann zwar dazu dienen , für die Entscheidungsprozesse die informatorische Basis zu erbringen , die eigentlichen Entscheidungsprozesse sind ihr aber entzogen . Gestalterische Freiheit läßt ein solches Modell in marginalen Bereichen , z.B. in der Optimierung von getroffenen Entscheidungen zu , aber nicht im Kernbereich.
Ähnliches gilt von den Mechanismen zentraler volkswirtschaftlicher Planung. In sie gehen die demokratisch zentralistisch "verdichteten" Informationen aus der Massendiskussion ein , die in der Kombination mit den objektiven ökonomischen Gesetzen , insbesondere der Prognose der Produktivkraftentwicklung , in den Perspektivplan umgesetzt werden , der für die Volkswirtschaftspläne Orientierungsdaten gibt , auf die die konkrete Planung ausgerichtet werden soll. Der Volkswirtschaftsplan wiederum setzt die Orientierungsdaten in Plankennziffern für die jeweilige Produktion und in das Instrumentarium zur Erreichung dieser Plankennziffern , in ökonomische Normative , Prämienregelungen , also in ökonomische Hebel um.

Perspektivplan und Volkswirtschaftsplan werden von der Staatlichen Plankommission erstellt , die zugleich auch rechtlich verantwortlich ist für die Pläne. Zwischen Plankommission und den anderen Leitungsinstanzen liegt folgende Kompetenzteilung vor :

"Der zentrale staatliche Plan , d.h. der Volkswirtschaftsplan , kann und soll nicht alle Details der Wirtschaftstätigkeit erfassen. Die Planung als Äußerung des gesellschaftlichen Handelns muß im Sozialismus die Gesamtheit aller Tätigkeiten einschließen. Dies gilt im ökonomischen System besonders für die Wirtschaftstätigkeit der Betriebe , Kombinate und anderer Teilsysteme . Sie entwickeln auf der Grundlage des zentralen staatlichen Plans in ihrem Bereich Pläne für den betreffenden Abschnitt des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses."(15)

Begründet wird das damit , die zentrale Planung sei nicht in der Lage , alle gesellschaftlichen Bereiche adäquat zu erfassen , bzw. daß eine zentrale Detailplanung in vielen Fällen unökonomisch sei und deshalb

in die Eigenverantwortung der Betriebe , bzw. der Arbeitskollektive übergeben werden müsse . (16)
Die Grundlinien werden demzufolge vom staatlichen Organ festgelegt und mit bestimmten Margen der Eigenverantwortung versehen.
Sie werden an die Industrieministerien , bzw. die VVB-Leitungen übermittelt , die sie auschlüsseln , in Kennziffern und ökonomische Hebel operationalisieren.

3.4.2 Optimierung der Planvorgaben - sozialistische Demokratie im Betrieb

Die Rolle der Betriebe beginnt in der eigenverantwortlichen Optimierung der Planvorgaben. Auf dieser Ebene werden ökonomische Hebel und sozialistischer Wettbewerb - eine der Formen ideeller Stimulierung - wirksam. Sie dienen dazu , eigenverantwortlich die effektivsten Formen der Planerfüllung herauszufinden . Beide werden als Grundlagen der sozialistischen Demokratie im Betrieb angesehen. "Eine der Bedingungen der Demokratie ist unter den Bedingungen des Sozialismus das materielle Interesse der Einzelnen oder der Gruppen."(17) -
Und der zwischen Arbeitskollektiven und Betrieben ausgetragene Wettbewerb um höchste ökonomische Effektivität ist deswegen eine der "wesentlichsten Ausdrucksformen" sozialistischer Demokratie , weil in ihm der "ständige Prozeß der Aneignung der gesellschaftlichen Produktionsmittel"erfolge .(18) Aneignung , das meint hier technische Beherrschung und Weiterentwicklung der Produktionsinstrumente. Die Planvorgaben stehen dabei gemeinhin nicht mehr zur Disposition .
Deshalb gilt die Devise "Demokratie - das bedeutet für und Schöpfertum der Massen in der Produktion , Mitplanen und Mitregieren" wohl voll nur für ihren ersten Teil. Dies wird deutlich , wenn man die Kompetenzbeschreibungen für die gesellschaftlichen Organe hinzuzieht , die auf betrieblicher Ebene angesiedelt sind , insbesondere die ständigen Produktionsberatungen.

"Die wichtigste Aufgabe der ständigen Produktionsberatungen ist es , dafür zu sorgen , daß der Betriebsplan durch die schöpferischen Kräfte der Arbeiter , Meister , Techniker , Ingenieure und anderen Angestellten in allen seinen Teilen erfüllt und überboten wird."
Sie beraten über die "höchste Entwicklung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts , ... die Rekonstruktion der Betriebe , ... die

volle Ausnutzung der vorhandenen Technik , ... die richtige Anwendung der vorhandenen Investmittel , ... größte Sparsamkeit an Zeit und Geld und damit ... die Senkung der Selbstkosten."(19)

Zur Vervollständigung des Bildes von den Funktionen der ständigen Produktionsberatungen sei nach hinzugefügt , daß sie über das Zitierte hinaus noch zwei Aufgaben wahrnehmen sollen : den Beschlüssen und den Planvorgaben Massenbasis verleihen und die Arbeiterschaft und Intelligenz einander annähern.(2o)

Die ständigen Produktionsberatungen sind Organe der Gewerkschaft im Betrieb. Sie umfassen je nach Größe des Betriebs 5o bis loo Mitglieder , die von den mehr als lno Produktionsarbeitern umfassenden Produktionsabteilungen auf zwei Jahre gewählt werden. Betriebsversammlungen als Organe demokratischer Öffentlichkeit sollen nicht während der Arbeitszeit stattfinden , weil dadurch ökonomische Verluste entstünden .(21) Man erkennt sie damit nicht als arbeitende Leitungsorgane an.

Schlaglichtartig wird die im DDR-Betrieb herrschende Auffassung von sozialistischer Demokratie durch eine Formulierung W.Ulbrichts vor dem VII.Parteitag der SED illustriert , wo er als Beleg für funktionierende sozialistische Demokratie das Uhrenkombinat Ruhla nennt :

"In umfassender Weise gestalteten die tausend Werktätigen der Uhrenfabrik in Ruhla selbst ihre neuen Arbeitsplätze mit . Sie qualifizierten sich für ihre neue Tätigkeit. Sie bestimmten selbst die Farben für die Ausgestaltung ihrer Arbeitsräume . Sie legten überall mit Hand an , um das Projekt ihres sozialistischen Schöpfertums zu verwirklichen."(22)

3.4.3 Das Prinzip der Einzelleitung und die Kontrollorgane

Das Bild der sozialistischen Demokratie im DDR-Betrieb ist nicht vollständig , wenn man das Prinzip der Einzelleitung und das damit verbundende Leitungsmodell außer Acht läßt , das U.J.Heuer als eine Leitungspyramide beschreibt.

"An der Spitze werden zahlenmäßig wenige , aber für den Gesamtprozeß grundlegende Fragen entschieden , während , hiervon ausgehend , die einzelnen Leitungsorgane ihre spezifischen Probleme der praktischen Führung der Wirtschaft lösen."(23)

Man begründet dies Leitungsmodell und die Einzelleitung damit , daß technische und ökonomische Notwendigkeiten die Unterordnung des Willens Tausender unter einen Willen nötig mache , um die Einheit des

Willens herzustellen. " ... der von Engels hervorgehobene Despotismus des technischen Prozesses (schließt , D.B.) durch die Notwendigkeit der raschen Lösung vieler Fragen eine demokratische Entscheidungsfindung oft aus."(24)

"Die Notwendigkeit einer starken Leitung ergibt sich keineswegs lediglich aus den sozialistischen Produktionsverhältnissen , sondern ist eine allgemeine Bedingung für die gesellschaftliche Produktion.(...) Die Unterordnung der Menschen unter den Willen des Leiters ist nichts anderes als ihre bewußte Einordnung in die Gemeinschaft."(25)

Einzelleitung wird auch nicht als vorübergehende , einem unreifen Entwicklungsstadium der sozialistischen Gesellschaft zuzuordnende Maßnahme gesehen , sondern als ein soziales Faktum , das sich unter den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution verstärkt und möglicherweise die Selbstorganisation der Produktion ganz unmöglich , sicher jedoch von starken Einbindungen in ökonomische Regelungen abhängig macht.(26)

Auch die Einzelleitung ist nach Auffassung der SED verwirklichte sozialistische Demokratie , da sie folgende Bedingungen einschließe :

"1. Die entsprechende Person darf die Führungsposition nicht aufgrund sozialer Privilegien , sondern ausschließlich durch Berufung durch die Gesellschaft erlangen , wobei die Hauptkriterien die politischen , fachlichen und moralischen Qualitäten sein müssen.
2. Die entsprechende Person hat ihre Führungstätigkeit als 'Dienst am Volk' auszuüben. Das Wohl der Menschen muß das Hauptkriterium aller Führungsentscheidungen sein.
3.Die Führungstätigkeit muß die Beratung mit den Menschen und die Beachtung der Kritik als einem wesentlichen Arbeitsprinzip einschließen.
4. Die Gesellschaft muß das Recht haben, eine solchermaßen deligierte Person von der Führungsposition abzuberufen , wenn ihr Verhalten den Interessen der Gesellschaft widerspricht."(27)

Einzelleitung fungiert also in einem System von Delegantion und Kontrolle . Zu fragen ist allerdings , wo die Delegationskompetenzen liegen , und wie der Kontrollapparat beschaffen ist.

Die Kontrollorgane sind wesentlich staatlicher Natur . Sie setzen die gesellschaftlichen Interessen als Rechtsnormen durch.(28) Die Mitwirkung an der Kontrolle ist ebenfalls rechtlich geregelt.(29)

Als Organe der Kontrolle werden die Volkskammer und ihre Ausschüsse , Staatsrat , Ministerrat etc. genannt , die die Ausführung ihrer eigenen Beschlüsse überwachen , und die betriebliche Eigenkontrolle , die mit Organen wie die Arbeiter- und Bauerninspektion (ABI) oder die Finanzrevision in Funktion treten soll , wenn Mißerfolge zu verzeichnen sind , um an "Ort und Stelle" zu verändern.(3o) Die Kontrollor-

gane sind damit Bestandteil des Staats- bzw. volkswirtschaftlichen Leitungsapparats , der sich selbst kontrolliert , und keine Massenkontrollorgane.

Vor die Beteiligung der unmittelbaren Produzenten an der Kontrolle ist die Schwelle sachgerechter Information und fachlicher Kompetenz gelegt. "Die Mitwirkung und Mitgestaltung der Werktätigen an der Planung und Leitung auf allen Ebenen erstreckt sich , wenn auch in unterschiedlichen Formen , auf die Kontrolle. Dazu sind ausreichende Information über Probleme , Aufgaben und Zusammenhänge erforderlich."(31) Die Kontrolle selbst ist in den Leitungsapparat eingebunden . Sie darf auftragsgemäß dessen Ausrichtung nicht entgegenlaufen.

"Die Kontrolle muß auf allen Ebenen den Grundsätzen sozialistischer Leitungstätigkeit und der sozialistischen Demokratie gerecht werden. Dazu gehören : Ausrichtung der Kontrolltätigkeit auf die gesamtgesellschaftlichen Erfordernisse , Einordnung der Kontrolle in das Gesamtsystem der Planung und Leitung , Einstellung der Kontrolltätigkeit auf die Anforderungen an den betreffenden Leitungsbereich , Verbindung der Kontrolle mit den gesellschaftlichen Erfordernissen und den kollektiven und individuellen Interessen ... ".(32)

Es handelt sich - wie nicht anders zu erwarten - um eine rein exekutive Kontrolle , die die Grundlagen des zu Kontrollierenden nicht mehr in Frage stellt.

Wie wird dagegen das Verhältnis von Leitern und Massen aufgefaßt , in welcher Form drückt sich die Delegation von Leitungsfunktionen im gesellschaftlichen Auftrag darin aus ?

Da man in der DDR die Einzelleitung einerseits als Naturbedingung des industriellen Produktionsprozesses ansieht , und ihren Funktionszuwachs "aus der zunehmenden Beschleunigung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses in der wissenschaftlich-technischen Revolution" (33)ableitet , befindet sich die Leitung notwendig an der Spitze des technischen Fortschritts und legitimiert sich durch diese Tatsache. Das bedeutet für das Verhältnis der Leiter zu den Massen , daß eine kompetente Delegation der Leiter durch die Basis sich mehr oder weniger ausschließt und an deren Stelle ein pädagogisches Verhältnis zwischen Leitern und Massen tritt .

"Unsere Partei hat wiederholt festgestellt , daß nur diejenige Leitung richtig arbeitet , die den Menschen befähigt , die zu lösenden Aufgaben voll zu begreifen und mit dem größten ökonomischen Nutzen zu erfüllen."(34) "Was ist die Hauptsache ? Die Hauptsache ist , den Massen den Volkswirtschaftsplan und die wirtschaftlichen Zusammenhänge zu

erklären , damit sie imstande sind , mehr als bisher an der Erfüllung der Aufgaben und an der Leitung der Wirtschaft teilzunehmen."(35)
Zu den Methoden der Planung und Leitung gehört deshalb die "sozialistische Menschenführung" (36), von der gefordert wird , sie solle wie alle anderen Methoden der Planung und Leitung wissenschaftlich gestaltet werden. Heuer fordert in diesem Sinne eine Wissenschaft von der Wirtschaftsleitung , die sich mit Komplexen wie Menschenführung , sozialistisches Betriebsklima , Geltungsstreben des Menschen und anderen sozialpsychologischen Fragen zu befassen hätte und die den sozialistischen Leitern Führungsqualitäten vermitteln könne. "Bei der Ausarbeitung dieser Lehre spielt offensichtlich die kritische Übernahme von Ergebnissen der bürgerlichen Praxis und Theorie eine erhebliche Rolle."(37)

Inhalte und Form sozialistischer Demokratie im Staatsbereich , im Bereich der Planung und Leitung der Volkswirtschaft , bei Kontrolle und Einzelleitung weisen aus , daß die Vergesellschaftungskonzeption in der DDR beim Anspruch einer objektiven , staatlich repräsentierten Vergesellschaftung aller wesentlichen gesellschaftlichen Vollzüge stehenbleibt und keine wirksamen Formen subjektiver Vergesellschaftung enthält. Sozialistische Demokratie stellt sich in zwei Pyramiden dar , eine Leitungspyramide , die sich nach oben verjüngt , und eine Kompetenzpyramide , die auf dem Kopf steht , und sich dadurch auszeichnet , daß die Kompetenzen dort , wo der Möglichkeit nach die größte Zahl Produzenten an ihr teilhaben könnte , am geringsten ist. Eine nur objektive Form der Vergesellschaftung aber pervertiert den "Herrn der Produktion" in einen "Optimierer der Produktion". An die Stelle unmittelbarer Unterwerfung der Produktion unter die Interessen der Produzenten tritt die dogmatische Versicherung , man plane und leite sie stellvertretend im Interesse der Produzenten.

3.5 "Der wissenschaftlich-technische Fortschritt - Wegbereiter des Kommunismus"(1) - Zur Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution

Wir haben bisher eine Ebene in unserer Betrachtung von Bestandteilen der politischen Ökonomie des Sozialismus ausgespart, die für den Gesamtzusammenhang dieser Theorie von wesentlicher Bedeutung ist: die Produktivkrafttheorie. Von Formen und Inhalten der Produktivkraftentwicklung waren - wie wir sahen - nicht nur das Modell der Planung und Leitung abhängig gemacht worden, sondern auch die Konzeption des Vergesellschaftungsprozesses. In beiden Fällen fungierte die Produktivkraftentwicklung als Leitkategorie, auf die hin die weiteren Kategorien zugeschnitten wurden.

Die Produktivkraftentwicklung wird in der DDR mit Hilfe der Theorie von der "wissenschaftlich-technischen Revolution" beschrieben. Mit ihr erfaßt man die Entwicklung der ökonomischen Basis. Sie liefert die materielle Begründung für das System der Planung und Leitung, aber auch für die Ausrichtung aller weiteren Überbauprozesse.

"Zur vollen Nutzung der Vorzüge des Sozialismus erforderte die technische Revolution für die Volkswirtschaft der Deutschen Demokratischen Republik das neue ökonomische System der Planung und Leitung und das einheitliche Bildungssystem."(2)

Die wissenschaftlich-technische Revolution wird als Wegbereiter des Kommunismus aufgefaßt, dessen materiell-technische Grundlagen sie schafft, und damit auch als treibende Kraft des Emanzipations- und Umwälzungsprozesses angesehen, aus dem die kommunistische Gesellschaft hervorgehen soll.

"Die technische Revolution entspringt den inneren Entwicklungsbedingungen unserer Gesellschaft. Sie ist in der zweiten Epoche des Übergangs vom Kapitalismus zum Sozialismus eine allgemeine Gesetzmäßigkeit."(3)

So ist es verständlich, wenn Ulbricht - der hier für eine Vielzahl ähnlicher Äußerungen stehen soll - erklärt:

"Die grundlegende Aufgabe, die heute unsere Partei, die Arbeiterklasse in der DDR und alle mit ihr verbündeten Schichten zu lösen haben, ist die Meisterung der sozialistischen Ökonomie und der wissenschaftlich-technischen Revolution."(4)

3.5.1 Der Wandel in der materiell-technischen Basis

"Die wissenschaftlich-technische Revolution ist die dem Charakter der Epoche entsprechende Veränderung in den Produktivkräften , die den Übergang von der historischen Stufe der Mechanisierung zur historischen Stufe der Automatisierung umfaßt , in dem sich die Stellung des Menschen und die Funktion der Wissenschaft und Technik in der Weise qualitativ geändert hat , daß der Mensch sich aus der Fertigung herauslöst , seine geistigen und körperlichen Tätigkeiten nach dem Erzeugerprinzip vereinigt , den Schwerpunkt der unmittelbar schöpferisch-produktiven Tätigkeit in die fertigungsvorbereitenden Bereiche verlagert , zur verzögerungsfreien Übergabe der schematisierten produktiven Tätigkeiten an technische Aggregate sowie zur beschleunigten Entwicklung der schöpferischen Kräfte gelangt , die Phase der Ausbildung seiner schöpferischen Kräfte in einen ständigen Prozeß verwandelt und auf diese Weise mit Hilfe aller Errungenschaften von Wissenschaft und Technik den Gegensatz von geistiger und körperlicher Arbeit unter sozialistischen Bedingungen überwindet , die unmittelbare Arbeit allgemein aus einem Element der Produktion in die den Produktionsprozeß beherrschende , allgemeine wissenschaftliche, produktive Tätigkeit des kollektiven Gesamtarbeiters verwandelt und die maximale Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit und des gesellschaftlichen Reichtums ermöglicht."(5)

Diese Definition K.Tessmanns beschreibt umfassend und gültig die in der DDR vertretene Auffassung von Grundlagen und sozialen Folgen der wissenschaftlich-technischen Revolution. Diese Theorie enthält drei Elemente . Sie geht von der Beschreibung des technischen Wandels aus , zieht aus ihm Konsequenzen für die Veränderung des Charakters der produktiven Arbeit und leitet daraus Schlußfolgerungen für die Einlösung der kommunistischen Programmforderung nach der Überwindung des Gegensatzes zwischen Kopf- und Handarbeit und der allseitigen Entfaltung des Menschen ab.

Der erste Aspekt soll uns zunächst interessieren.

Wissenschaftlich-technische Revolution , das ist der Übergang zu "qualitativ neuen materiell-technischen Grundlagen der Produktion."(6)

Dieser Übergang beinhaltet

" - eine Revolutionierung der energetischen Basis der Volkswirtschaft , insbesondere durch die Ausnutzung der Atomkraft in ihren verschiedensten Formen ;
- die umfassende Automatisierung der Produktionsprozesse und der formalisierbaren geistigen Arbeiten , ...
- neue Wege der direkten Stoffumwandlung unter Ausschaltung einer Vielzahl von Zwischenstufen ,insbesondere auf der Grundlage chemischer Prozesse ;
- die Entwicklung von Systemlösungen bei der Befriedigung der Bedürf-

nisse der Volkswirtschaft auf den verschiedensten Gebieten , die zugleich eine neue Qualität der gesellschaftlichen Organisation der Produktion mit sich bringt."(7)

Als Bestandteile der Veränderung der materiell-technischen Basis begreift man die zunehmende Kompliziertheit , Differenziertheit und Komplexität der Produktionstechnik , die Erhöhung der Produktionsintensität und die Objektivierung der Produktionsprozesse durch die Ausschaltung des Menschen aus der Produktion , in der er eine Fehlerquelle darzustellen beginnt, und die Erhöhung der Kontinuität der Produktionsprozesse. Die Hauptrichtungen des technischen Wandels werden mit Mechanisierung , Automatisierung , Elektronifizierung , Elektrifizierung und Chemisierung der Produktionsprozesse angegeben , wobei die Elektrifizierung als Voraussetzung aller Prozesse der Automatisierung , und die Chemisierung vor allem als Substitution alter Arbeitsgegenstände durch künstlich Geschaffene angesehen wird.(8)

Wachsende Komplexität und Differenziertheit führt man auf den zunehmenden Anlagencharakter der Produktionsmittel zurück , die eine Vielzahl einzelner technischer Elemente zu einem Gesamtproduktionsprozeß kombinieren , und unter der Objektivierung der Produktion versteht man einen durchgehend technischen Charakter der Produktion , in der auch die Steuerungs- , Regel- und Kontrollfunktionen technisch wahrgenommen werden.(9)

Tessmann sieht in der Automation die wichtigste zu interpretierende Tendenz des Wandels der materiell-technischen Basis. Er unterscheidet vier qualitativ unterschiedene Stufen der Automatisierung :

- Automatisierung als Koordination bisher getrennter Produktionsprozesse,
- Automation als Anwendung der Steuer- und Regeltechnik und
- als Anwendung von elektronischen Rechengeräten ,
- Automatisierung der Information .(1o)

Er paralellisiert den Automatisierungsstufen verschiedene Stadien der gesellschaftlichen Entwicklung in der sozialistischen Gesellschaft , deren erste noch nichts mit Automatisierung zu tun hat. Nach seiner Auffassung entspricht

- der sozialistischen Industrialisierung die Schaffung von Industrie-Agrarstaaten in zurückgebliebenen Gebieten ,
- der sozialistischen Rekonstruktion - das meint die Ersetzung alter Aggregate durch neueste Technik - die Überwindung des kapitalistischen Produktionsprofils und der Übergang zur Fließfertigung in den ersten

Etappen des sozialistischen Aufbaus ,
- der komplexen Mechanisierung die erste Etappe des sozialistischen Aufbaus ,
- die komplexe Automatisierung als historisch neue Qualität der Produktivkraftentwicklung der wissenschaftlich-technischen Revolution und der entwickelten sozialistischen Gesellschaft , und
- die durchgängige komplexe Automatisierung als Vollendung der Produktionsmittel dem Kommunismus .(11)
Die wissenschaftlich-technische Revolution kennzeichnet den Übergang von der komplexen Mechanisierung zur komplexen Automatisierung . Beide unterscheiden sich in der Ausdehnung der Automatisierung auf den Gesamtproduktionsprozeß .(12)

Wie muß die Automatisierung begriffen werden ?
G.Klaus , der Automatisierung als kybernetischen Prozeß erfaßt , charakterisiert die Transferstraße mit fest installierten Maschinen als Automatisierung der "mechanischen Kausalität" , als den ersten Typ der Automatisierung. Die Transferstaße ist nur in der Großserienproduktion rationell einsetzbar , weil sie über ein festes , weitgehend invariables Programmierungssystem verfügt. Einzelstücke oder Kleinserien können effektiv auf automatischem Wege nur durch Automaten des zweiten Typs mit variablem kybernetischen Programm , durch "adaptive Maschinen" , angefertigt werden. Erst diesen zweiten Maschinentyp hält Klaus in der wissenschaftlich-technischen Revolution für entscheidend , weil erst durch ihn die Arbeitsvollzüge zu automatisieren sind , für die ein nur geringer gesellschaftlicher Bedarf vorliegt, die unter anderen Bedingungen also nach wie vor zu großen Teilen manuell herzustellen wären.(13)

3.5.2 Veränderung im Charakter der produktiven Arbeit

Die Automatisierung als qualitativ entscheidende Veränderung der materiell technischen Basis bedingt eine Emanzipation der Arbeit vom Menschen. Diese Emanzipation der Arbeit vom Menschen ist nach zwei Seiten hin zu interpretieren :
Die erste dieser Seiten ist die Befreiung des industriellen Produk-

tionsprozesses aus den Grenzen menschlicher Genauigkeit , Reaktionsfähigkeit , Steuerungs- und Kontrollfähigkeit . Die automatisierte , sich selbst regelnde Produktion ermöglicht nicht nur eine höhere technische Intensität der Produktion , sondern ist für den Einsatz bestimmter Technologien Voraussetzung , weil diese nur technisch gesteuert und kontrolliert werden können. Als Beispiel dafür werden die Ausnutzung der Atomenergie und chemische Fließprozesse genannt , die von einer Transzendierung der subjektiv möglichen Steuerungs- und Kontrollkompetenzen des Menschen abhängig sind.(14) Technisch vermittelte Steuerung und Regelung der Produktion trägt folglich zu einer Erhöhung der Produktivität der Arbeit bei , indem sie unmittelbare Arbeit aus der Produktion verdrängt, und damit die zweite Form der Emanzipation der Arbeit hervorbringt , die Befreiung des Menschen von Arbeit.

"Betrachten wir die Funktion des Menschen und der Maschine in den verschiedenen Stufen der Produktionstechnik , so werden wir feststellen , daß der Mensch in zunehmendem Maße durch die Maschine ersetzt wird. (...) Bei automatisierter Produktion tritt der Mensch schließlich ganz aus der unmittelbaren Produktion heraus . Er wird zum Beherrscher des Produktionsprozesses , steht über ihm . Er wird frei für Aufgaben , die seinen spezifischen Fähigkeiten am besten entsprechen - für schöpferische Arbeit."(15)

"Die industrielle Produktion der kommenden Jahrzehnte wird eine Welt von Robotern sein."(16) - Diese Auffassung von G.Klaus wird nicht von allen DDR-Autoren geteilt . Man ist aber durchweg der Meinung , daß die produktive Arbeit des Menschen sich in Bereiche neben der Produktion , in "Einrichtung und Instandhaltung"(17) und in die Vorbereitung und Entwicklung der Produktion , in Forschung und technische Anwendung verlagert.

Diese Entwicklung wird aber keineswegs als allgemeines Merkmal industriell-technischer Entwicklung begriffen , sondern als Kennzeichen dieser Entwicklung in sozialistischen Gesellschaften.

"Der entscheidende Wesenszug der sozialistischen Gesellschaftsordnung besteht also darin , daß die schrittweise Herauslösung des Menschen aus dem direkten Fertigungsprozeß nicht ein notwendiges Übel der Entwicklung der wissenschaftlich-technischen Revolution ist , sondern daß dieser Prozeß von den Gesetzmäßigkeiten der sozialistischen Gesellschaftsordnung direkt gefordert und von hier aus primär bestimmt wird."(18)

Während ihr - so muß man hinzufügen - unter kapitalistischen Bedingungen nach der Analyse der Kritik der politischen Ökonomie Verwertungszwang und tendenzieller Fall der Profitrate entgegenstehen .

Durch den technischen Wandel verändert sich der Charakter der Arbeit,"vor allem nehmen die Elemente der geistigen schöpferischen Arbeit zu . Die Arbeit erlangt eine neue Qualität . Der Mensch ... befreit sich von der Ausführung formalisierbarer , sich ständig wiederholender geistiger Arbeit. Er kann seine Kräfte mehr auf die Entwicklung der Wissenschaft , die wissenschaftliche Leitung des Reproduktionsprozesses , die umfassende Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die maximale Intensivierung des Reproduktionsprozesses konzentrieren."(19) Er ist fortan "Regler höherer Ordnung".(2o)

3.5.3 Geistige Anreicherung der produktiven Arbeit und Überwindung des Gegensatzes von Kopf- und Handarbeit

Das Heraustreten des Menschen aus dem unmittelbaren Produktionsprozeß bietet nach Auffassung der DDR-Theorie erstmals die materiell begründete Möglichkeit der Überwindung des durch die Klassengesellschaften aufgerissenen Grabens zwischen Hand- und Kopfarbeit.

Man unterscheidet zwei Formen der Entfremdung :

"Um die Begriffe klarzustellen , ist es unseres Erachtens notwendig, den Begriff der Entfremdung aufzugliedern in eine gesellschaftliche und eine technische Entfremdung. (...) Die technische Entfremdung hängt mit dieser gesellschaftlichen Entfremdung zwar eng zusammen , ist aber nicht mit ihr identisch. Technische Entfremdung des Menschen ist der durch einen bestimmten Stand der Entwicklung der Produktivkräfte vorhandene Zwang , monotone körperlich oder geistige Arbeit zu verrichten , sich dem Takt des Fließbandes zu unterwerfen usw. ." (21)

Diese Unterscheidung ist neu. Marx und Engels hatten in der Entfremdung des Produzenten von der Herrschaft über die Produktion allein gesellschaftliche Ursachen gesehen. Entfremdung bedeutete für sie die Auslieferung des Arbeiters an die Maschine und die Monopolisierung der Verfügungskenntnisse und -Fähigkeiten auf Seiten des Kapitals, wobei die Entblößung des Arbeiters von Qualifikationen nicht auf den technischen Zustand der Produktion zurückgeführt wurde. Aufhebung der Entfremdung , Überwindung des Gegensatzes von Hand- und Kopfarbeit war für Marx und Engels - wie wir sahen - vielmehr identisch mit der Herstellung eines Gesellschaftszustandes , in dem jedem Gesellschaftsmitglied die Möglichkeit geboten werden sollte , seine

produktiven Fähigkeiten allseitig zu entfalten und jedem Mitglied der Gesellschaft die Möglichkeit versperrt sein sollte , sich beim gegebenen Stand der Entwicklung der Produktivkräfte der Erledigung des auf ihn entfallenden Anteils an Arbeit zu entziehen. Solange in der Produktion noch monotone Arbeiten nötig sind , wären diese nach diesem Grundsatz gleichmäßig unter alle Gesellschaftsmitglieder zu verteilen."Technische Entfremdung"- unter der Klaus die Ausübung vorwiegend unschöpferischer Arbeiten durch die unmittelbaren Produzenten versteht - tritt nur solange auf , wie die unmittelbar produktive Arbeit der Qualifikationen entbehrt , die zur Beherrschung des Produktionsprozesses erforderlich sind und der unmittelbare Produzent ausschließlich auf die Arbeit in der materiellen Produktion festgelegt ist , was als Komplement den mehr oder weniger allein geistig arbeitenden Leiter und Planer des Produktionsprozesses nötig macht. Die"technische Entfremdung", von der Klaus spricht , ist folglich nicht von der gesellschaftlichen Entfremdung zu unterscheiden , sie ist mit ihr identisch. Sie hat ihre Ursache darin , daß die Arbeitsteilung zwischen Hand- und Kopfarbeit aus der alten Gesellschaft weitgehend beibehalten wurde.

Dennoch wird der Unterschied zwischen technischer und gesellschaftlicher Entfremdung von DDR-Theoretikern als eine der Grundlagen der gesellschaftlichen Entwicklung in der DDR angesehen.

"Mit der Schaffung der sozialistischen Produktionsverhältnisse in der Deutschen Demokratischen Republik wurde der Gegensatz zwischen körperlicher und geistiger Arbeit , der sich auf der Grundlage der antagonistischen kapitalistischen Klassenverhältnisse gebildet hatte , beseitigt. Es bestehen jetztnoch wesentliche Unterschiede zwischen körperlicher und geistiger Arbeit , im Sinne vorwiegender körperlicher und vorwiegender geistiger Arbeit . Das Vorhandensein von wesentlichen Unterschieden zwischen körperlicher und geistiger Arbeit ist ein Ausdruck des Entwicklungsstandes der Produktivkräfte und der Arbeitsteilung."(22) "War der Arbeiter durch die kapitalistische Arbeitsteilung Sklave der Maschinerie , so wurde mit der sozialistischen Revolution zwar die kapitalistische Ausbeutung , jedoch nicht die knechtende Unterordnung unter die Teilung der Arbeit aufgehoben. Erst mit dem Übergang zur Organisation eines sozialistischen Produktionsniveaus überwindet der Mensch mit der komplexautomatischen Betriebsweise die Unterordnung unter die erniedrigenden Formen der Arbeit , unter ihre reproduzierenden , unschöpferischen Formen ."(23)

Mit anderen Worten : solange die technischen Grundlagen der sozialistischen Produktion mit denen der kapitalistischen Produktion identisch sind , tritt an die Stelle des kapitalistischen Leitungskaders ein sozialistischer , aber die Form der Arbeitsteilung zwischen

diesem Leitungskader und den Produzenten kann sich nicht ändern , solange sich die Produktivkräfte nicht weiterentwickeln. Die Überwindung des Gegensatzes von Kopf- und Handarbeit steht also solange nicht zur Disposition , wie die Produktivkräfte nicht ins Zeitalter der Automatisierung eintreten; sie ist keine gesellschaftliche Tat der Menschen , sondern eine technisch-naturwissenschaftliche.

Diese Auffassung müssen wir wegen ihrer großen Bedeutung für die gesellschaftlichen Umwälzungen in der DDR und ihre Beurteilung noch weiter belegen.

In seiner Arbeit"Zum Einfluß des wissenschaftlich-technischen Fortschritts auf die Überwindung wesentlicher Unterschiede zwischen geistiger und körperlicher Arbeit" unterscheidet W.Eichhorn II diese zwei Typen der Arbeit nicht nach ihrem gesellschaftlichen Ursprung und ihrer gesellschaftlichen Formbestimmtheit , sondern nach ihrer Beziehung zur höheren Nerventätigkeit (nach Pawlow).(24) Körperlicher Arbeit ordnet er die Attribute monoton und unschöpferisch zu , geistiger Arbeit das Attribut schöpferisch , aber nicht allen geistigen Arbeiten , unter die er z.B. auch Verwaltungsarbeiten zählt.

"Die Arbeitstätigkeiten der verschiedenen Gruppen der Gesellschaft unterscheiden sich danach , ob sie physisch leicht oder schwer , qualifiziert oder unqualifiziert , schöpferisch oder schematisch-monoton sind."(25)

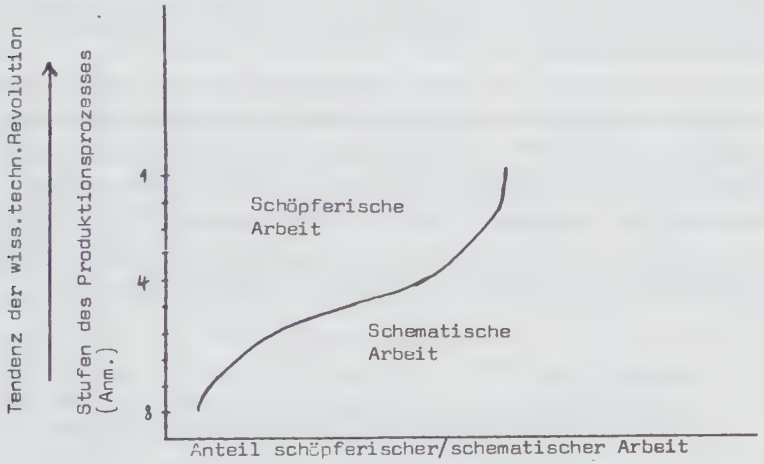
Während die Masse der Produzenten sich"in ihrer individuellen Formierung den vereinseitigenden und verkrüppelnden Auswirkungen " der aus dem Kapitalismus ererbten Arbeitsteilung nicht vollständig entziehen können , leistet die Intelligenz eine hochschöpferische Arbeit , eine Art Antizipation kommunistischer Arbeit ,"weil sich vor allem in ihr der weitere Fortschritt in der bewußten Aneignung der Natur durch den Menschen widerspiegelt."(26)

Die Arbeit der Intelligenz ist also die Arbeit der Zukunft , ist nichtentfremdete Arbeit. Zur Überwindung des Gegensatzes von Kopf- und Handarbeit ist so die Anreicherung der produktiven Arbeit mit Elementen intellektueller Arbeit nötig, und dies kann nur in der Produktion selbst geschehen:

"Die Überwindung aller wesentlichen Unterschiede zwischen vorwiegend geistig und körperlich Arbeitenden ist ... unmittelbar mit der Revolution in der Sphäre der gesellschaftlichen Produktivkräfte beim Übergang zum Kommunismus verknüpft."(27)

Materialiter vollzieht sich die Einebnung des Gegensatzes von Kopf- und Handarbeit in der wissenschaftlich-technischen Revolution als

Erhöhung des Umfangs geistiger Arbeit in der Gesamttätigkeit der Produzenten.(28) : "Die körperliche Arbeit erhält einen immer größeren intellektuellen Gehalt ; es findet praktisch eine organische Verschmelzung körperlicher und geistiger Arbeit statt."(29) Die "Dynamik der Entwicklung der Produktivkräfte" führt " jetzt auch von der technischen Seite her zu dem , was die Klassiker des Marxismus in ihrer Frühzeit als Aufhebung der Entfremdung des Menschen bezeichnet haben."(3o) Eichhorn II spricht von der "Gewähr", die die wissenschaftlich-technische Revolution für die allseitige Ausbildung des Menschen biete. Tessman stellt diesen Prozeß in folgendem Schaubild dar (31) und nennt die zukünftige Arbeit "faustisch".(32)



Soziologisch identifiziert man die Überwindung des Gegensatzes von Kopf- und Handarbeit als Rückgang unqualifizierter Arbeit und Arbeiter und als als Hebung des kulturell-technischen Niveaus der Mehrheit der Arbeiter auf das Niveau der Intelligenz.(33)
Reischock beschreibt die Veränderung in der Beschäftigtenstruktur einer Waschmaschinenfabrik - 1956: 12 Fachschulingenieure ; 1963: 129 Fachschulingenieure und 26 Hochschulabsolventen - als Beispiel der Verschiebung des Anteils geistiger Arbeit(34) , und G.Neuner belegt diese Tendenz mit dem Arbeitstag eines Stahlwerkers:
"Der Arbeitstag eines Stahlwerkers setzt sich heute bereits aus folgenden Elementen (in Prozenten) zusammen : 3 - analytische Berechnungen , 7 - Vorbereitung des Arbeitsplatzes , 5o - Kontrolle des

Produktionsverlaufs , 2o - Durchführung des technologischen Prozesses , 15 - unmittelbare Arbeitsoperationen , 5 - Rechenschaftslegung über die Produktion."(35)

Insbesondere aber die Arbeit der technischen Neuerer wird als Antizipation des neuen Typs nichtentfremdeter Arbeit angesehen , wie sie unter unentfalteten Produktivkräften schon auftrete.

"Das wesentliche der Neuererbewegung besteht ... darin , daß sie den aktiven Motor der schrittweisen Aufhebung aller sekundären Merkmale der Entfremdung darstellt."(36)

"Eine der erfolgreichsten Methoden zur geistigen Anreicherung vorwiegend monotoner Arbeit wurde in den Buna-Werken angewandt. Im Zusammenhang mit dem Plan zur wissenschaftlichen Durchdringung der Produktion erhält jeder Arbeiter die Aufgabe , Vorschläge zur Verbesserung seines unmittelbaren Arbeitsplatzes zu unterbreiten. Diese Form der Qualifizierung hat neben der unmittelbar ökonomischen vor allem für die Überwindung noch vorhandener Dequalifikationserscheinungen wesentliche Bedeutung. Der Arbeiter ist damit an der geistigen Durchdringung seines Arbeitsplatzes , an der Überwindung monotoner Tätigkeiten unmittelbar beteiligt."(37)

Dies von G.Huth berichtete Beispiel macht noch einmal deutlich , daß die geistige Anreicherung der produktiven Arbeit nur zu technischer Höherqualifikation führt , daß eine allseitige Verfügung über die Produktion außerhalb der Betrachtung bleibt , daß die Anbindung der Überwindung von Entfremdung an die Qualifikationsentwicklung in der wissenschaftlich-technischen Revolution keineswegs die kommunistische Programmforderung nach einem Arbeiter als "Herrn der Produktion" einlöst.

3.5.4 "Produktivkraft Wissenschaft" und ihre sozialen Folgen

Die Rolle der Intelligenz in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung einer sozialistischen Gesellschaft leitet sich aus ihrer Funktion in Leitung und Entwicklung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses , insbesondere aber auch bei der Weiterentwicklung der Produktivkräfte , ab. In der DDR ist sie eng mit der in der Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution enthaltenen Theorie von der Wissenschaft als unmittelbarer Produktivkraft verknüpft.
Die durch die wissenschaftlich-technische Revolution erreichte , qualitativ neue Stufe der Naturbeherrschung zeichnet sich durch die "zunehmende Verschmelzung von Wissenschaft , Technik und Produktion"(38) aus , die einen revolutionären Wandel in den Produktivkräften mit

sich bringt. Man polemisiert gegen Auffassungen , daß es sich um einen evolutionären Prozeß handele:

"Die Analyse des Wandels im System der gesellschaftlichen Produktivkräfte beweist eindeutig , daß es sich insgesamt um qualitative Veränderungen aller Elemente und Prozesse der Produktivkräfte und nicht um allmähliche , partielle , quantitative Veränderungen in diesem oder jenem Bereich handelt."(39)

Dieser qualitative Wandel wird durch die Verwandlung der Wissenschaft in eine Produktivkraft bewirkt . Er erfordert eine Neufassung der Produktivkrafttheorie.

Erstmals werden neben den Naturwissenschaften auch die Gesellschaftswissenschaften unter die Produktivkräfte eingeordnet, weil sie im System der Planung und Leitungdes gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses eingesetzt werden.(4o) Dies ist jedoch nicht die einzige Neuerung in der Produktivkrafttheorie. Auch der Bereich der Naturwissenschaften und der Technik ist betroffen.

"Interessanterweise handelt es sich bei den neuen Fragestellungen der Produktivkrafttheorie nicht , wie angenommen werden könnte , nur um Probleme der Produktivkräfte des Sozialismus , sondern um solche , die die Kategorie der gesellschaftlichen Produktivkräfte und die mit diesem Begriff verbundenen Konzeptionen des historischen Materialismus betreffen."(41)

Die Revolution der Produktivkräfte kann also mit den von Marx entwickelten Kategorien nicht mehr zureichend beschrieben werden.

Klotz und Rum , die der Produktivkrafttheorie in der DDR entscheidende Impulse gegeben haben , schlagen vor , den Produktionsprozeß fortan als "bewegte Einheit" einer Totalität von Produktionsfaktoren zu sehen.(42) Lassow definiert diese "bewegte Einheit" so:

"Jede konkrete Produktivkraft ist wirkliche Produktivkraft nur durch ihre Vermittlung über das jeweilige Gesamtsystem der Produktivkräfte, durch ihre 'bewegte Einheit' mit allen anderen den Produktionsprozeß unmittelbar realisierenden Faktoren."(43)

Aufgabe der Produktivkrafttheorie sei es , diese Faktoren zu benennen.

Folgen wir Lassows Darstellung:

" 'Selbstständige' Elemente bzw. Teilsysteme des Produktivkraftsystems (die Relativität des Begriffes 'selbstständig' vorausgesetzt) sind nur der Mensch als Hauptproduktivkraft , die Arbeitsmittel und die Arbeitsgegenstände . Nur durch diese Faktoren und ihre 'bewegte Einheit' gehen auch Teilung und Kooperation der Arbeit , Wissenschaft , Organisation und Leitung in das System ein und werden zu seinen Elementen. (...) So verwandelt sich die Wissenschaft als wirkliche Wissenschaft , d.h. als ein wesentlich ideeller Faktor , nur dadurch in eine unmittelbare Produktivkraft der Gesellschaft , daß die Arbeit , perspektivisch gesehen , immer mehr zur Arbeit eben wissenschaftlichen

Charakters wird."(44) "Die Wissenschaft ist kein spezielles Produktivkraftelement unter den übrigen , sie kommt nicht zu den bekannten Elementen hinzu , sondern sie durchdringt alle Elemente des Systems der gesellschaftlichen Produktivkräfte und hebt sie auf eine qualitativ neue Stufe."(45)

Diese Auffassung von den Produktivkräften ist nicht neu . Sie ist mit der von Marx Entwickelten identisch.(46) Es liegen also keine sachlichen Gründe für die "Neuformulierung" der Produktivkrafttheorie vor.

Wissenschaft stattet den Menschen mit Kenntnissen über Gesetze und Prozesse aus , die er beherrschen kann.Ihre Rolle in der Produktion ändert sich dadurch , daß sie in zunehmendem Maße über die Produktionsfaktoren in die Produktion eingeht , und daß Wissenschaftsbereiche produktionsrelevant werden , die bisher außerhalb der Produktion lagen , wie - nach der Auffassung von Klotz und Rum - die Kommunikationswissenschaften , Pädagogik , Psychologie etc., aber auch die Geschichte , die Sprachen , die die "Hauptproduktivkraft" , den Menschen beeinflussen.(47) Ausdrücklich wird aber auch das wissenschaftlich gestaltete System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft dazu gerechnet , das man selbst als eine Produktivkraft ansieht.(48)

Wissenschaft geht nicht mehr spontan und vereinzelt , sondern auf allen genannten Feldern geplant und systematisch in die Produktion ein:

"Die Wissenschaft , die sich einerseits in Abhängigkeit von der Produktion entwickelt hat und andererseits ein wichtiger Faktor ihrer Entwicklung war , hat nun die Produktion überflügelt. Sie beschränkt sich nicht mehr auf die Ausnutzung elementarer Gesetze der Mechanik oder physikalischer oder chemischer Grundsätze , (...) sondern ihre Kenntnisse über die Zusammenhänge , Entwicklungsgesetze und Wechselwirkungen der Prozesse in Natur und Gesellschaft , ihre rasch wachsende Erkenntnisfähigkeit machen sie immer mehr zu einem Wegweiser der Produktion , prädestinieren sie , der wirtschaftlichen Entwicklung völlig neue Wege zu eröffnen."(49)

Die Wissenschaft ist zum führenden Faktor der ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklung geworden . Das ist offensichtlich das Neue , das mit dem Begriff der Wissenschaft als unmittelbarer Produktivkraft ausgedrückt werden soll und die neuen Begriffe nötig macht.

Diese Feststellung ist für die Einschätzung der sozialen Folgen der Produktivkrafttheorie ebenso wichtig wie die Aussage über die Existenzweise von Wissenschaft , die ihr attestiert , daß es sich nach wie

vor um eine "relativ selbstständige , eigenen Gesetzen unterworfene soziale Erscheinung handelt."(5o) "Obwohl historisch aus der Produktion hervorgegangen und durch tausend Fäden mit ihr verbunden, hat sie als systematisches , theoretisches Wissen eine spezifische , selbstständige Existenzweise auch außerhalb der Produktion."(51) Diese Existenzweise ist nur zum Teil ideell , sie ist an die Intelligenz als dem Träger der Wissenschaft in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung gebunden. Die Intelligenz nimmt damit eine Führungsrolle ein:

"Die gesellschaftliche Teilung der Arbeit auf dem Gebiet der Leitung führt dazu , daß die Gesellschaft eine besondere Gruppe von Menschen für die Leitung herausbildet."(52) "Diese Funktionen (= die leitenden , D.B.) sind vor allem geistiger Natur und fallen den geistig Arbeitenden zu."(53)

Lungwitz - der in seiner Analyse der Klassen in der DDR die Intelligenz als soziale Schicht , aber nicht als Klasse bezeichnet - ordnet die leitenden Funktionäre der Partei der Arbeiterklasse charakteristischerweise in die Intelligenz ein und polemisiert gegen anderslautende Meinungen.

"Die Intelligenz ist gegenüber den anderen Klassen und Schichten dadurch charakterisiert , daß sie berufsmäßig mit geistiger , eine hohe Qualifikation erfordernder Arbeit beschäftigt ist. Die Arbeit der leitenden Parteifunktionäre trägt dies Charakteristikum, wodurch deren Zugehörigkeit zur Intelligenz begründet ist . Menschenführung und politische Arbeit setzen ein hohes Niveau geistiger Tätigkeit voraus."(54)

Die Führer der Partei der Arbeiterklasse gehören der Klasse , die sie vertreten , nicht an. Sie sind durch ihre Arbeit im Planungs- und Leitungsapparat der Gesellschaft sozial "umgeprägt".

Auch wenn die Mehrheit der DDR-Autoren eine führende Rolle der Intelligenz in der gesellschaftlichen Entwicklung der DDR verneint und die Arbeiterklasse als die führende Kraft bezeichnet (55) , ist doch festzuhalten , daß der gesamte Planungs- und LeitungsprozeB der gesellschaftlichen Reproduktion in der DDR eindeutig auf eine Intelligenz zugeschnitten ist .

Die Intelligenz wird in der DDR vielfach moralisch in die Pflicht genommen , sich vom Volke nicht zu entfernen und zusammen mit den Arbeitern "sozialistische Gemeinschaftsarbeit" zu leisten , worunter man einen Typ von Neuerertätigkeit versteht , bei dem fortgeschrittene Arbeiter und wissenschaftlich-technisches Personal zusammenarbeiten. Diese Gemeinschaftsarbeit wird auch reklamiert , um nachzuweisen ,

daß es sich bei der wissenschaftlich-technischen Revolution nicht um ein Werk der Intelligenz , sondern um die Tat der Volksmassen handele.
Soziologische Untersuchungen aus der DDR belegen das nicht. Auch in der DDR stellt man fest , daß der Abstand zu Fragen des wissenschaftlich-technischen Fortschritt umso größer sei , je weniger qualifiziert die Schulabschlüsse seien. Die Bereitschaft zur Übernahme konkreter Aufgaben in der Entwicklung der Produktivkräfte nimmt mit steigendem Qualifikationsniveau zu . Bohring z.B. stellt bei den"mittleren Führungskadern" nur geringe Neigung zum Engagement in technischem Fortschritt fest. Mittlere Führungskader , das sind die Meister und Obermeister. Das wissenschaftlich-technische Engagement beginnt auf der Ebene der Betriebsingenieure . Nach Bohrings Feststellungen veranlassen in erster Linie finanzielle und persönliche Gründe zur Ausarbeitung von technischen Neuerungen , während weltanschauliche und gesellschaftliche Motivationen kaum wirksam würden.
Bohring stellt " eigentlich nicht ein aktives oder passives Verhalten gegenüber der technischen Entwicklung (fest , D.B.) , sondern vielmehr die Tatsache , daß den meisten Beschäftigen der konkrete Inhalt des wissenschaftlich-technsichen Fortschritts noch nicht bewußt ist. (...) Ohne die Kompliziertheit dieses Problems zu verkennen , kann man zu der Einschätzung gelangen , daß die gegenwärtigen Formen der Erläuterung ... ungenügend überzeugen und die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit nicht wecken."(56)

3.6 Der VIII.Parteitag der SED und die "Rücknahme" zentraler gesellschaftstheoretischer Theoreme

Auf dem VIII.Parteitag der SED von 1971 - auf dem der Führungswechsel von W.Ulbricht zu E.Honecker stattfand - und in der Folgezeit ist in der DDR an einigen der von uns vorgestellten gesellschaftstheoretischen Theoreme Kritik geäußert worden.Diese Kritik ist wiederholt als grundlegende Korrektur der gesellschaftstheoretischen Grundlagen und als Ausdruck einer veränderten gesellschaftlichen Praxis gewertet worden. Man darf sie deshalb nicht beiseitelassen , wenn man die neuere gesellschaftspolitische Entwicklung in der DDR betrachtet und die Relevanz dieser Kritik für eine veränderte gesellschaftliche Praxis untersucht.

E.Honecker spricht die Probleme der Gesellschaftstheorie und der ökonomischen Theorie in seinem Referat vor dem VIII.Parteitag der SED nur kursorisch an. Er polemisiert gegen die vom VII.Parteitag vertretene These der relativen Eigenständigkeit der sozialökonomischen Formation des Sozialismus (1) und berührt damit die Fragen der ökonomischen Gesetze des Sozialismus und der Systemauffassung des gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozesses , die mit dieser Kategorie eng verknüpft sind. Honecker bleibt jedoch bei der Feststellung stehen , zwischen Sozialismus und Kommunismus gebe es keine starre Scheidelinie. Das kybernetisch angeordnete Neue Ökonomische System stellt er nicht in Frage , im Gegenteil , er spricht davon , daß im Neuen Ökonomischen System die Wirkungsweise der ökonomischen und mehr noch der moralischen Hebel zu erhöhen sei. Es wird nirgends deutlich , daß Honecker eine grundsätzliche Kritik am Neuen Ökonomischen System übt , die dieses außer Kraft setzt.
Honeckers Kritik ist von K.Hager detailliert und auf die Gesellschaftswissenschaften in der DDR zugespitzt worden. Hager widerruft nicht nur den Begriff des Sozialismus als relativ eigenständiger Formation , sondern auch die Begriffe der "sozialistischen Menschengemeinschaft"(2) und den Begriff des "entwickelten gesellschaftlichen S y s t e m s des Sozialismus"(3)
Auch diese Begriffe sind mit Prinzipien und Praxis des Neuen Ökonomischen Systems eng verbunden , sodaß man erwarten kann , daß in die Kritik

dieser Begriffe auch die Kritik der durch sie gestalteten politischen und ökonomischen Praxis einbezogen wird.

Hagers Kritik macht den Praxishintergrund der gesellschaftswissenschaftlichen Kategorien nicht sichtbar. Der Begriff der sozialistischen Menschengemeinschaft sei , "auf den gegenwärtigen Entwicklungsabschnitt des Aufbaus in der DDR angewandt , ... wissenschaftlich nicht exakt , da er die tatsächlich noch vorhandenen Klassenunterschiede verwischt und den tatsächlich erreichten Stand der Annäherung der Klassen und Schichten überschätzt."(4) Hager kritisiert hier als Soziologe , nicht als Politiker , der die noch bestehenden Klassenunterschiede auf ihr Widerspruchspotential hin einschätzt. Die Ablösung des Begriffs der sozialistischen Menschengemeinschaft geht nicht mit einer Ablösung der Einschätzung des Sozialismus als nichtantagonistischer Gesellschaft einher. Wie wenig tief diese Kritik geht , zeigt der Begriff der "politisch-moralischen Einheit der Bevölkerung", den G.Neuner zwei Jahre darauf verwendet und der sich von dem der 'sozialistischen Menschengemeinschaft' nur durch größere sprachliche Kompliziertheit unterscheidet.(5)

Ähnlich ist es mit dem Begriff des Sozialismus als relativ eigenständiger Gesellschaftsformation, von dem Hager nur feststellt , daß " er nicht mit der marxistisch-leninistischen Theorie des Übergangs vom Sozialismus zum Kommunismus in Übereinstimmung" zu bringen sei.(6)

Den Begriff des Systems des Sozialismus kritisiert Hager so : Er habe zu inflationärem Gebrauch kybernetischer Theoreme und Kategorien geführt , unter dem "der klare Sinn und Inhalt unserer Politik schließlich " verschwand.(7) Das suggeriert , die Kybernetik sei im Neuen Ökonomischen System etwas Äußerliches gewesen , ein ideologischer Abhub , den man der im Wesen klaren und eindeutig marxistisch-leninistischen Politik aufgesetzt habe und der deshalb ebenso leicht zu beseitigen sei wie der Gebrauch der Begriffe. Diese Kritik geht am Wesentlichen vorbei . Sie bereinigt nur terminologische Anstößigkeiten und läßt die Sache unberührt, ebenso wie die kritiklose Zurückziehung des Handbuches zur politischen Ökonomie des Sozialismus und seiner Anwendung in der DDR und seine Ersetzung durch ein Lehrbuch aus der Sowjetunion (8) die Sache unberührt ließ , da dies Buch auf den gleichen Grundlagen beruht.

Unseres Erachtens wird der VIII.Parteitag der SED überbewertet , wenn

ihm grundlegende Änderungen zugeschrieben werden. In seinen Grundlagen ist das Neue Ökonomische System nach wie vor in Kraft .(8)

3.7 "Produktivkraft Persönlichkeit"(1) - zu den bildungstheoretischen Konsequenzen und zur Kulturrevolution in der DDR

Die von uns dargestellten Bestandteile der politischen Ökonomie des Sozialismus , insbesondere aber die Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution , geben den Rahmen und die Zielstellungen für Bildungstheorie und Pädagogik in der DDR ab. Der Hauptakzent wird dabei durch den Titel des Buches gekennzeichnet , mit dem wir diesen Abschnitt überschreiben : es geht um den Menschen als "Hauptprduktivkraft" der gesellschaftlichen Produktion.

"Die sozialistische Produktion erfordert als integrierenden Bestandteil die allseitige Entwicklung des Menschen der sozialistischen Gesellschaft."(2)

Unter den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution kommt dem Bildungssystem die Aufgabe zu , den Bildungsvorlauf zu schaffen , der es ermöglicht , die Produktivkräfte unter Nutzung aller Vorteile des Sozialismus in der prognostizierten Weise zu entfalten. Dies ist der Kern aller bildungstheoretischen Auffassungen , die in der DDR in die Formulierung des Bildungsgesetzes von 1965 eingehen , auch wenn dort und in anderem Zusammenhang vom Ziel einer "gebildeten sozialistischen Nation" und der "Erschließung des ganzen geistigen Reichtums der Menschheit"(3) die Rede ist.

G.Huth z.B. faßt das Kulturniveau der arbeitenden Massen unter den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution als Produktivkraft ersten Ranges auf , wenn es sich auf wissenschaftlichem Niveau befindet (4) und spricht vollentfalteten Persönlichkeiten ein höheres Arbeitsvermögen , eben die "Produktivkraft Persönlichkeit" zu.(5)

"Die speziellen Forderungen der sozialistischen Produktion an die Bildung ergeben sich aus der Dialektik der Elemente der Produktivkräfte."(6)

"Die Erfordernisse der Wissenschaft und der technischen Revolution , die bewußte Anwendung der ökonomischen Gesetze und die Gestaltung der sozialistischen Gemeinschaft , Demokratie und Kultur bestimmen die Entwicklung der Wesenszüge der Menschenbildung in unserer Zeit. (...) Die objektiven Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Ent-

wicklung in der Deutschen Demokratischen Republik erfordern , das Bildungssystem mit den Aufgaben des umfassenden Aufbaus des Sozialismus in Übereinstimmung zu bringen . Sie verlangen eine dem modernen Stand der Wissenschaft und Technik angemessene Bildung und Erziehung , die es ermöglichen,die Menschen , vor allem in der Arbeit , in der Gemeinschaft der Arbeitenden und durch gegenseitige Hilfe zu Persönlichkeiten zu erziehen , die der Deutschen Demokratischen Republik , ihrem sozialistischen Vaterland , treu ergeben und bereit sind , sie zu stärken und zu verteidigen . So werden bei dem umfassenden Aufbau des Sozialismus die technische Revolution und das Streben nach der gebildeten Nation zu einer Einheit."(7)

Mit diesen Worten übernimmt das Bildungsgesetz von 1965 die Zielstellungen des gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozesses in den Bildungsbereich.

" Das Bildungswesen ist ein Teilsystem des gesellschaftlichen Gesamtsystems des Sozialismus , es ist mit den anderen Teilsystemen wechselseitig verflochten . Prognostische Bestimmungen von Inhalten der Bildung sind nur möglich innerhalb einer Prognose der Entwicklung der gesamten Gesellschaft , und sie können nur in Wechselwirkung mit Arbeiten zur Prognose der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung und der Entwicklung einzelner Teilsysteme , z.B. der Entwicklung in Wissenschaft und Technik vorgenommen werden."(8)

Wie das Bildungsgesetz bestimmt G.Neuner hier die wissenschaftlich-technische Entwicklung der Produktivkräfte und ihre Prognose als Hauptstimulanz und als Richtfaktor der bildungspolitischen Entwicklung.

Das Bildungssystem wird dabei auf zweifache Weise in diese Entwicklung eingebunden. Die allgemeinen Regeln sozialistischer Ökonomie sollen auch auf das System der Volksbildung angewandt werden.

"Bildungsinvestitionen sind gesellschaftliche Investitionen besonderer Art für die Zukunft , die , wie jede andere Ausgabe , effektiv werden müssen. Auch für das Gebiet außerhalb der materiellenProduktion , zu dem das Bildungswesen gehört , gilt das Gesetz der Ökonomie der Zeit und die Forderung nach Ökonomisierung und Rationalisierung."(9)

Diese Forderung wirkt sich in der Effektivierung schulischer Bildung durch Programmierung , Algorithmisierung der Lehrstoffe etc. aus und fließt mit Tendenzen zusammen , die sich aus der inhaltlichen Gestaltung der schulischen Bildung ergeben .

Die wissenschaftlich-technische Entwicklung stellt erster Linie jedoch Anforderungen an die Inhalte der schulischen Ausbildung , die sich besonders auf die Unterrichtsfächer der polytechnischen Bildung und Erziehung zuspitzen.

Die wissenschaftlich-technische Revolution fordert von der Schule eine Ausrichtung auf die neue qualitative Stufe der Technik , auf die neuen Erfordernisse an Disponibilität,und die Fähigkeit , inte-

grierte , vollautomatische technische Prozesse zu beherrschen (1o) , und sie muß den Hauptrichtungen der industriell-technischen Entwicklung entsprechen , die das Programm der SED verbindlich auch für das Bildungswesen mit Chemie (Petrolchemie) , Metallurgie und Maschinenbau , Elektrotechnik und Elektronik , wissenschaftlicher Gerätebau , Energiewirtschaft , Verkehrswesen und die industriemäßige Organisation der Landwirtschaft angibt.(11)

Auf dieser Basis hat die DDR-Pädagogik ihre Allgemeinbildungskonzeption entwickelt. (12)

Hauptaufgabe der Bildungstheorie und der wissenschaftlichen Pädagogik ist die "Strukturierung von Wissens- und Fähigkeitssystemen mit Bezug auf praktische Probleme und Aufgaben."(13)

"Die technischen , technologischen und ökonomischen Tätigkeitsmerkmale im künftigen Berufsbild einerseits , die höheren Anforderungen an den Facharbeiter andererseits ergeben für den Bildungsprozeß die grundlegende pädagogische Konsequenz , die Technik in Form eines systematisch geordneten, didaktisch aufbereiteten Bildungsgegenstandes aufzunehmen und ihn den spezifischen Bedingungen der Gegenwart und entsprechend den Forderungen der Zukunft zu lehren."(14)

Die wissenschaftlich-technische Revolution erfordert demnach zwingend die Polytechnisierung der Bildung. Sie erfordert aber auch neue Methoden der Ausbildung , die auf die spezifischen Erfordernisse der vollautomatischen , technischen Produktion vorbereiten , wie "die Labor-Methode , Konstruktionsübungen und die Anwendung von Algorithmen."(15) Die Algorithmisierung der Bildung ist hierbei die wichtigste zu interpretierende Neuerung.Es handelt sich beim Algorithmus nach G.Klaus um eine exakte Anleitung zum Lösen eines bestimmten Aufgabentyps , um "ein schematisches Verfahren zur Lösung einer bestimmten Klasse von Aufgaben , wobei jeder Schritt dieses Verfahrens genau definiert ist . Sofern nicht auf die letzte mathematische Strenge Wert gelegt wird , kann ein Algorithmus als ein System von Grundoperationen aufgefaßt werden , wobei es sich bei diesen Grundoperationen um Operationen handelt , die leicht begreiflich und übersehbar sind und die im Rahmen der betreffenden Klasse von Aufgaben nicht mehr weiter in noch einfachere Operationen zerlegt werden können bzw. sollen . Ein Algorithmus kann dann heuristisch als eindeutig bestimmte Folge solcher Grundoperationen aufgefaßt werden ."(16)

Die Umsetzung von Bildungsinhalten in Algorithmen ist die Voraussetzung für die Programmierung des Unterrichts. Nach der Auffassung der DDR-Pädagogik entspricht der Typ algorithmischen Problemlöser-

haltens in besonderer Weise den Strukturen technischer Problemlösung und soll deshalb besonders im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht angewendet werden.(17) Man verspricht sich aber nicht nur für diese Fachbereiche der Allgemeinbildung eine neue Dynamik des Unterrichts durch seine Algorithmisierung(18) , sondern legt sie Versuchen zur Erprobung unterrichtstechnologischer Verfahren zugrunde , die allgemein eingeführt werden sollen.(19) Eine gewisse Pointe in bezug auf die Schlußfolgerungen hinsichtlich des Wandels im Charakter der Arbeit stellt Klaus Feststellung dar , daß die Algorithmentheorie sich"nicht mit der Erkenntnis , sondern mit Anweisungen zum Handeln" befasse. "Jede Tätigkeit , die algorithmisch beschrieben werden kann , hört auf,schöpferische geistige Arbeit zu sein und wird zur schematischen Arbeit."(2o)

Auch die von der DDR-Pädagogik vertretene Allseitigkeitskonzeption ist von den Grundlagen der polischen Ökonomie des Sozialismus und von der Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution beeinflußt.Durch die ökonomische und politische Entwicklung wird ein neues Menschenbild vorgezeichnet :

"Außerdem - und dies ist eine prinzipielle Fragestellung des sozialistischen Menschenbildes - betrachten wir den Menschen keineswegs als Summe von Teilanforderungen und Teilqualitäten. Vielmehr ist es erforderlich , ... die Seiten und Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit im Sinne eines genzheitlichen Bildes vom Menschen zu konzipieren , und zwar solchermaßen , daß diese Persönlichkeit ein System hoher Stabilität , vergleichbar mit einem multistabilen System , bildet , das in verschiedenen , im Einzelnen nicht vorausschaubaren gesellschaftlichen Situationen eine aktive , entwicklungsfördernde Funktion ausüben kann . Die Persönlichkeit muß also als ein System begriffen werden , das - unter den jeweiligen konkreten Bedingungen - optimale Lösungen sucht , als ein System mit Folgeregelungen , nicht als ein solches , das sich einem von vornherein festgelegten Sollwert nähert."(21)

Neuner ordnet mit dieser kybernetischen Beschreibung der Persönlichkeit das Individuum auf unterster Ebene als gesellschaftliches Subsystem ein, das - wie die Funktionsmechanismen des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses auf allen Ebenen - unter dem Gebot situationsadaptiver Optimierung steht.

Die Allseitigkeitskonzeption der Bildungstheorie der DDR weist seit dem VI.Parteitages der SED noch weitere Besonderheiten auf. Zwar geht man auf grundsätzlicher Ebene nach wie vor davon aus , daß alle Mitglieder der sozialistischen Gesellschaft " an allen gesellschaft-

lichen Angelegenheiten , an der Planung und Leitung der Produktion und des gesellschaftlichen Lebens , an der kulturellen Entwicklung etc. , aktiv teilnehmen" sollen und man sie deshalb entsprechend ausbilden müsse (22) ; Neuner fügt aber hinzu , "die Überwindung der Spezialisierung des Menschen" dürfe aber "nicht als Konstituierung eines gleichmacherischen Ideals der allseitigen Entwicklung im Sozialismus und Kommunismus mißverstanden werden."(23)

So definiert W.Eichhorn II die Allseitigkeit eines sozialistischen Menschen nur sehr eingeschränkt : Weil unter den gegebenen historischen Bedingungen Allseitigkeit im universalistischen Sinn nur von der Gattung Mensch , nicht aber vom Individuum erworben werden könne, sei es unmöglich , die Allseitigkeitsforderung individuell einzulösen . Als Gattungswesen habe der Mensch unterschiedlichen Anteil an ihr . Allseitigkeit sei nurmehr als profilierte Allseitigkeit und demzufolge die schulische Allgemeinbildung als profilierte Allgemeinbildung vorstellbar, wie sie innerhalb des arbeitsteilig-kooperativen Gesamtarbeitsprozesses erforderlich sei.(24)

Diese Feststellungen haben unmittelbare Konsequenzen für die Grundlagen der Pädagogik. Sie führen zu einer positiven Neuformulierung des Begabungsbegriffes.

"Wenn wir Begabungsunterschiede anerkennen und außerdem die Begabung als nichts schicksalhaft Feststehendes , sondern als ein der Entwicklung und Formung unterliegendes Phänomen betrachten , so ergibt sich aus einer solchen Konzeption für die sozialistische Gesellschaft , in der die sozialen , klassenmäßig bedingten Unterschiede schrittweise überwunden werden , die gesellschaftlich außerordentlich bedeutsame Aufgabe , jeden Menschen so zu bilden und zu erziehen , daß er an den Platz in der Gesellschaft gestellt wird , den er im gesellschaftlichen und im eigenen Interesse am besten ausfüllen kann."(25)

Auf diese Weise wird Begabung wieder zum Zuweisungskriterium . "Die Verwirklichung des Wunsches einzelner Individuen nach bestimmten Arbeitstätigkeiten hängt im wesentlichen von ihren individuellen Begabungen und Fähigkeiten ab."(26)

Der Begriff der profilierten Allgemeinbildung beruht auf dem so neuformulierten Begabungsbegriff , der zwar erbbiologische Argumente vermeidet , aber die sozialisationsbedingt unterschiedlichen Fähigkeiten und Leistungspotentiale einer neuen Differenzierung der Bildung zugrundelegt. Statt es sich zum Ziel zu machen , diese in der sozialistischen Gesellschaft weiter vorhandenen Unterschiede abzubauen , werden sie positiv einer Bildungskonzeption zugrundegelegt.

Die Bildungstheorie ist nicht mehr in die gesellschaftspolitische Umwälzung eingebunden . Dafür sind dieser Begabungsbegriff und die Allseitigkeitskonzeption Zeuge , die - bei aller Richtigkeit der Feststellungen zum Problem der nur noch von der Menschheit als Gattung zu repräsentierenden Fülle von Wissen und speziellen Fähigkeiten - am Kern der Marxschen Allseitigkeitskonzeption vorbeigeht , indem sie enzyklopädische Universalität an die Stelle der konkreten Totalität der Lebens- und Produktionsverhältnisse setzt und die gesellschaftspolitische Komponente der Allseitigkeitskonzeption nicht mehr enthält. Übrig bleibt ein Begriff der Disponibilität des Produzenten , der nur eine technische Dimension aufweist. Gefordert wird eine Disponibilität , wie sie zur"Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution erforderlich ist , " die auf einem breiten technischen Fundament beruht , die es dem Einzelnen aufgrund seiner allgemeinen naturwissenschaftlichen , technologischen und technischen Kenntnisse ermöglicht , sich schnell in neue Produktionsvorgänge seines Zweiges oder verwandter Zweige einzuordnen."(27)

Die Konzeption der Kulturrevolution in der DDR bleibt nicht unberührt von diesen Wandlungen im Allseitigkeitsbegriff . Zwar heißt es noch: "Das Erziehungsziel der sozialistischen Kulturrevolution ist die auf der Grundlage der befreiten gesellschaftlichen Arbeit im realen Humanismus allseitig entfaltete Persönlichkeit"(28) Aber mit dem Begriff der Kulturrevolution wird nicht die Umwälzung des gesamten kulturellen Überbaus und der spezielle Beitrag der Bildungsinstitutionen dazu verstanden , sondern die Ausstattung der Bevölkerung mit Bildungselementen , die ihnen die alte Gesellschaft vorenthielt , insbesondere der technischen Bildung.
So versteht man die demokratische Schulreform in der Zeit nach 1946 , die Schaffung neuer Bibliotheken , die Herausgabe von Kulturverordnungen (29) als Schritte der Kulturrevolution ebenso wie die Einführung des polytechnischen Unterrichts.(3o)

"Der komplexe Inhalt unserer sozialistischen Kulturrevolution als eines gesetzmäßigen Prozesses , der von der SED mit Hilfe der Staatsmacht und der gesellschaftlichen Organisationen bewußt gelenkt wird , besteht in folgendem:
a) Das ganze Volk erhält Zugang zur Kultur und zu allen Formen der Bildung , eine sozialistische Intelligenz wird herausgebildet und ein hohes naturwissenschaftliches , technisches sowie weltanschauliches

und ästhetisches Bildungsniveau der Volksmassen erreicht . Jeder kann seine Fähigkeiten voll entfalten. Alle Wege zu verantwortlicher und leitender Tätigkeit stehen den Werktätigen offen.
b) Die sozialistische Kultur wird als gesetzmäßige Weiterführung alles Positiven der Vergangenheit zur herrschenden Nationalkultur und zur wahren Volkskultur entwickelt . Dabei wird das kulturelle Erbe kritisch verarbeitet - besonders die Künste und die Moral - durch aktive Teilnahme der Werktätigen , besonders der Arbeiterklasse , dem sozialistischen Aufbau entsprechend schöpferisch weiterentwickelt. Es wird im Bewußtsein des Volkes planmäßig die wissenschaftliche Weltanschauung verbreitet und dabei vor allem die schöpferische Arbeit der Erbauer des Sozialismus auch theoretisch bewußt gemacht. (...)
c) In der sozialistischen Kulturrevolution wird eine neue Stufe der Übereinstimmung von zielgerichteter Tätigkeit des Menschen und objektiven Gesetzen der Gesellschaft ... herbeigeführt und dadurch die kulturelle Bedingung geschaffen, die technische Revolution als Mittel zur Vervollkommnung des menschlichen Daseins zu beherrschen.
d) Durch die Bildung und Entwicklung der praktischen wie intellektuellen Fähigkeiten , der ästhetischen Interessen und Vermögen sowie des sittlichen Verhaltens auf der Grundlage des neuen Charakters der Arbeit wird ein neues Kulturniveau erreicht und die geistige Formung des Menschen im Sinne der wissenschaftlichen Weltanschauung und des sozialistischen Kulturideals weitergeführt."(31)

Die Kulturrevolution ist nach dieser Auffassung in erster Linie Bildungsaufgabe ; auch die politische Erziehung beschränkt sich auf die Vermittlung der Grundlagen der "wissenschaftlichen Weltanschauung" , eine politisch-praktische Dimension wird dabei nicht angegeben. Die Kulturrevolution führt auf ein hohes Bildungsniveau , zur gebildeten sozialistischen Nation.

3.8 Zusammenfassung und Kritik

Die im Programm der SED festgelegte Einschätzung der Etappe des umfassenden Aufbaus des Sozialismus , in die die DDR eingetreten sei , als einer Gesellschaftsformation ohne antagonistische Widersprüche und ohne die Möglichkeit der Entstehung solcher Widersprüche führt dazu , die Probleme der Gesellschaftsentwicklung nicht als Probleme der Weiterführung klassenkämpferisch aufgefaßter Umwälzungen , sondern als Problem der Erreichung höchstmöglicher Effektivität der Volkswirtschaft anzusehen. Daraus ergibt sich ein Primat der Ökonomie über die Politik , der beinhaltet , daß die Ökonomie , insbesondere die Produktivkraftentwicklung und ihre Prognose als das Fundament der gesellschaftlichen Entwicklung angesehen werden , auf dessen Entwicklung alle anderen relevanten gesellschaftlichen Prozesse eingestellt werden müssen. Der Primat der Ökonomie beruht auf der Auffassung , daß die Vergesellschaftung der Produktion durch die Verstaatlichung der Produktionsmittel bzw. ihre Einbringung in Genossenschaften objektiv und unumstößlich verwirklicht sei.
Das Modell der Planung und Leitung der Volkswirtschaft versteht sich in Abgrenzung gegen administrative Methoden der Wirtschaftsführung als ökonomisches System der Planung und Leitung . Es will mit ökonomischen Mitteln , mit materiellen Anreizen , den höchsten ökonomischen Effekt erzielen. Das subjektive Verhalten der Produzenten soll durch ein kybernetisch eingerichtetes System ökonomischer Hebel und ideeller Stimuli auf die ökonomischen Ziele ausgerichtet werden. Der Produzent fungiert als Größe im ökonomischen Regelsystem.
In ihren Grundlagen sind das ökonomische System der Planung und Leitung und das System der Lenkung des gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozesses kybernetisch. Sie fassen die Gesellschaft nicht als dialektische Einheit widersprüchlicher Entwicklungstendenzen auf , sondern als multifunktionales System , das sich aus verschiedenen Subsystemen zusammensetzt und über ein Regelzentrum verfügt.
Die kybernetische Betrachtungsweise ermöglicht es , die Warenproduktion zu den ökonomischen Grundlagen einer sozialistischen Produktionsweise zu zählen.
Den Primat der Politik über die Ökonomie sieht man durch die Über-

nahme der Produktionsmittel in Staatsregie und durch die Planung und Leitung der Produktion durch Organe des Staates und der Arbeiterpartei verwirklicht. Er findet seinen Ausdruck nicht in der Entfaltung der Masseninitiative zur Vergesellschaftung der Produktion unter Anleitung der Partei , sondern im wissenschaftlichen , den ökonomischen Gesetzen entsprechenden Charakter der Planung und Leitung durch Staat und Partei. Aus der Wissenschaftlichkeit der Planung und Leitung und aus der zunehmenden Komplizierung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses wird eine unmittelbarer Vergesellschaftung entgegenlaufende Tendenz zur Zunahme der Staatsfunktionen abgeleitet. Die unmittelbare Vergesellschaftung der Produktion ist deshalb nur noch auf ausführenden Ebenen und in marginalen Randbereichen möglich.

Einwände gegen das ökonomische System der Planung und Leitung , die es - der Tendenz nach - als sozialtechnologisches Manipulationsinstrument charakterisieren und davor warnen , daß durch seine Regelungen Managertum , unsozialistische Verhaltensweisen und Strukturen der Warenproduktion hervorgerufen werden , werden entweder ohne Argument zurückgewiesen oder nicht ernst genommen.

Analog zum System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft sieht man die sozialistische Demokratie durch den sozialistischen Staat und seine Organe , durch die Partei und die gesellschaftlichen Organisationen verwirklicht. Sozialistische Demokratie verwirklicht sich damit in parlamentarisch konstituierten Organen und in der Mitarbeit in diesen Organen , die als ehrenamtliche Tätigkeit aufgefaßt wird. Dieser Grundsatz gilt auch für die Organe der Planung und Leitung der Volkswirtschaft. Leitungsrechte als Verfügungsrechte werden hier an Qualifikation gebunden und als Leitungspyramide und System der Einzelleitung dargestellt. Die Kontrolle wird zu wesentlichen Teilen durch die Organe des Staatsapparates selbst vorgenommen und ist rechtlich normiert. Organe der Masseninitiative gibt es nicht , der Initiative der Werktätigen werden bestimmte , nachgeordnete Aufgaben im Bereich der Ausführung überlassen.

Sozialistische Demokratie versteht sich in diesem System einerseits pädagogisch - als Erklären der objektiven ökonomischen Gesetze und der ökonomischen Aufgaben durch die Leiter - und als Übergabe bestimmter Planaufgaben und Vorhaben von begrenzter Bedeutung in die Eigenverantwortung der Produzenten , dort , wo höchste ökonomische Ergebnisse stimuliert werden soll oder die zentrale Planung unrationell

wäre. Ökonomische Hebel und sozialistische Demokratie werden in ursächlichem Zusammenhang gesehen : die ökonomischen Hebel stimulieren sozialistische Demokratie , weil sie die eigenverantwortliche Lösung der Planaufgaben mit hohen Ergebnissen mit Prämien versehen.

In der Gesellschaftstheorie der DDR wird die Produktivkraftentwicklung als die führende Kraft der gesellschaftlichen Entwicklung angesehen. Sie wird mit Hilfe der Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution beschrieben , die den Übergang zu neuen materiell-technischen Grundlagen der Produktion , die Rolle der Wissenschaft als Produktivkraft , und die sozialen Auswirkungen der Produktivkraftentwicklung insbesondere auf den Charakter der Arbeit umfaßt.
Die wissenschaftlich-technische Revolution wird als revolutionärer Wandel in der menschlichen Beherrschung der Natur interpretiert , den zu beschreiben die Kategorien des historischen Materialismus nicht ausreichen. Die Automatisierung der Produktion wird als die wichtigste zu interpretierende Tendenz innerhalb der wissenschaftlich-technischen Revolution angesehen. Sie führt zu einer Reduzierung technisch entfremdeter Arbeit durch die geistige Anreicherung der produktiven Arbeit und im Endstadium zur Aufhebung des Gegensatzes zwischen Kopf- und Handarbeit, der solange nicht zu überwinden ist , wie die Produktivkraftentwicklung schwere , monotone , unschöpferische Arbeit nötig macht. Das begründet , warum der Gegensatz von Kopf- und Handarbeit unter unentfalteten sozialistischen Produktionsbedingungen nicht politisch aufgehoben werden kann, und warum nach wie vor eine gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen körperlicher und geistiger Arbeit nötig ist. Daraus wird eine unterschiedliche Bewertung dieser beiden Typen der Arbeit abgeleitet . Leitungspositionen bleiben den geistig Arbeitenden vorbehalten , weil die Produktion weitgehend verwissenschaftlicht ist und diesen Typ der Leitungstätigkeit nötig macht. Klassenanalytisch hat das zur Folge , daß die Leitungsaufgaben in der Gesellschaft der Intelligenz zufallen und die führenden Kader der Partei der Arbeiterklasse in die Intelligenz eingeordnet werden. Die Intelligenz wird damit zur führenden gesellschaftlichen Kraft . Obwohl betont wird , die wissenschaftlich-technische Revolution sei Tat der Volksmassen , läßt sich das aus empirisch-soziologischen Studien nicht belegen.

Die Bildungstheorie in der DDR ist von der politischen Ökonomie des Sozialismus und insbesondere von der Theorie der wissenschaftlichen Revolution nachhaltig beeinflußt. Die grundlegenden Kategorien der Pädagogik und der Bildungspolitik werden aus den Tendenzen der wissenschaftlich-technischen Revolution abgeleitet und in eine kybernetische Persönlichkeitsauffassung umgesetzt.
Dem Bildungswesen wird eine Vorlauffunktion zur ökonomischen Entwicklung und zur wissenschaftlich-technischen Revolution zugewiesen. Die Schritte der Bildungsreform werden aus den ökonomischen und technischen Prognosen abgeleitet. Die in der politischen Ökonomie praktizierten kybernetischen Methoden finden hier in Bildungspolitik und Pädagogik Einlaß und mit der Algorithmisierung der Bildung wird die Pädagogik selbst kybernetischen Ansprüchen unterworfen.
Die Theorien über das Weiterbestehen der Arbeitsteilung zwischen körperlicher und geistiger Arbeit führen zu einer Differenzierung und Profilierung der Bildungsgänge und zu einer Neuinterpretation des Begabungsbegriffes , die sozialisationsbedingte Unterschiede in den Fähigkeiten der Kinder zum Ausgangspunkt der Profilierung von Bildungsgängen macht. Die Allseitigkeitskonzeption wird auf eine profilierte Allgemeinbildung eingeschränkt. Begabung wird wieder zum Zuweisungskriterium für die Ausübung gesellschaftlicher Funktionen.
Der Begriff der Kulturrevolution wird nur auf den Bereich der Kultur im engeren Sinne bezogen . Man versteht unter Kulturrevolution die Vermittlung von Bildungselementen an die Werktätigen , die ihnen in der alten Gesellschaft nicht vermittelt wurden und die Qualifikation für den entwickelten industriellen Produktionsprozeß, nicht aber die politisch zu vollziehende Umwälzung des gesamten - kulturellen - Überbaus durch eine soziale Revolution.

> "Von allen Produktionsinstrumenten ist die größte Produktivkraft die revolutionäre Klasse selbst" (Marx) (1)

Die in der DDR entworfene und praktizierte politische Ökonomie des Sozialismus und die davon abhängende Bildungstheorie drängen nach einer Kritik anhand der Kategorien der Theorie der Übergangsgesell-

schaft und der sozialistischen Bildungskonzeption. Schon auf den ersten Blick ist zu erkennen , daß die gesellschaftlichen Abläufe in der DDR sich wesentlich von dem unterscheiden , was in der Theorie der Übergangsgesellschaft skizziert wurde. Das gilt auch und besonders dann , wenn man diese Kritik nicht vom Boden normativ gesetzter Begriffe der klassenlosen Gesellschaft aus formuliert , sondern unter dem Gesichtspunkt , ob und in welcher Weise die Regelungen der politischen Ökonomie des Sozialismus in der DDR gesellschaftliche Entwicklungen ausrichten und unterstützen , die die zentralen Forderungen der Theorie der Übergangsgesellschaft einlösen. Eine Kritik der politischen Ökonomie des Sozialismus kann nicht fordern , eine unmittelbar verwirklichte , in den Grundlagen vollständig entwickelte kommunistische Gesellschaft vorzufinden , aber sie muß fragen , welche Qualität die beherrschenden gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse haben und wohin sie tendieren. Von der Beantwortung dieser Frage hängt auch die Beurteilung bestimmter gesellschaftlicher Sonderbereiche - wie es das Bildungswesen ist - ab , weil sich nur auf diese Weise der konkrete gesellschaftliche Inhalt der Veränderungen feststellen läßt. Zentrale Frage ist dabei , ob es sich bei Formen und Inhalten der Bildungsreform wirklich um qualitativ gleichartige Entwicklungen zu denen der Bildungsreform in kapitalistischen Gesellschaften handelt - wie von der konvergenztheoretisch argumentierenden vergleichenden Erziehungswissenschaft behauptet - oder ob es sich um die Einlösung des Programms der sozialen Revolution handelt.

Wir beschränken uns zunächst auf die Politökonomie.
Zunächst ist es nötig , noch einmal den Anspruch unserer Darstellung ausgewählter Grundanschauungen der Politökonomie in der DDR klarzustellen : Es geht uns nicht um eine umfassende Realanalyse , sondern um die Darstellung und Kritik der "bildungs- und erziehungsrelevanten" Bestandteile der politischen Ökonomie des Sozialismus.
Wir haben die Diskussion weitergehender Probleme sozialistischer Planungsmodelle und die Implikationen der Kategorie der "sozialistischen Warenproduktion" , die für eine qualitative Beurteilung des Funktionsmechanismus einer sozialistischen Volkswirtschaft von großer Bedeutung sind, ausgespart , weil sie für unsere Zwecke von sekundärer Bedeutung sind.(2)

Die Kritik politökonomischer Kategorien muß die Vergesellschaftungsprozesse in den Mittelpunkt stellen , weil die Vergesellschaftungskonzeption in den sozialen Umwälzungen der Übergangsgesellschaft eine Schlüsselrolle einnimmt und weil am Gang der Vergesellschaftung der Gang der gesellschaftlichen Entwicklung abgelesen werden kann. Die Vergesellschaftungskategorie integriert zwei Bereiche : den der objektiven Vergesellschaftung der Produktion im Sinne einer planmäßigen Gestaltung der Produktion , und die subjektive Vergesellschaftung der Produktion in Form der Aneignung produktionsleitender und gesellschaftsgestaltender Funktionen durch die Produzenten selbst. Beide Formen bedingen einander. Steht am Anfang der sozialistischen Gesellschaft die Übernahme der Planung und Leitung des gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozesses durch den sozialistischen Staat und markiert den Beginn der Vergesellschaftungsprozesse , so zeichnet den Fortgang der sozialen Revolution die zunehmende auch subjektive Vergesellschaftung aus. Die Vergesellschaftung der Produktion und der relevanten sozialen Vollzüge ist somit ein Gradmesser für den Gang der sozialen Revolution in sozialistischen Übergangsgesellschaften.

Die DDR-Theorie geht davon aus , daß die Vergesellschaftung der Produktionsmittel durch deren Verstaatlichung und durch eine Planung und Leitung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses durch Staat und Partei im Vollzug objektiver gesellschaftlicher und ökonomischer Gesetze faktisch realisiert sei. Diese Vergesellschaftung objektiviert sich im kybernetischen Planungs- und Leitungssystem . Ihre Auswirkungen manifestieren sich im objektivistischen Charakter des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses und in der objektivistischen Auffassung über die sozialen Folgeprozesse bei den Leitungsfunktionen , beim Problem der Aufhebung des Gegensatzes von Hand- und Kopfarbeit , im System der ökonomischen Hebel und moralischen Stimuli . Sie hat ihre Auswirkung auch in der Auffassung des Sozialismus als wesentlich widerspruchsfreier Gesellschaftsformation und darin , daß nicht mehr gesellschaftliche Auseinandersetzungen um die richtige Form und den richtigen Inhalt der Vergesellschaftung der Produktion und ihrer Gestaltung im Interesse der Produzenten als die führende Kraft der gesellschaftlichen Entwicklung angesehen werden , sondern allein die Produktivkraftentwicklung.

Die in der DDR vertretene Auffassung vom sozialistischen Aufbau bezeichnet Lieber als "Produktionskampf" , der - unter Vernachlässigung der politischen Zielsetzungen einer gesellschaftlichen Umwälzung - den sozialistischen Aufbau auf eine Dimension reduziert , unter Einschluß der Auffassung , die Fragen des Klassenkampfes würden national und international durch "ökonomisch-technische Spitzenleistungen" entschieden .(3) Der sozialistische Aufbau als"Produktionskampf" bezieht seine Legitimation nicht aus politischen Zielsetzungen , sondern allein aus den ökonomischen Gesetzen und der Produktivkraftentwicklung. Es handelt sich um einen sozialistischen Aufbau unter eindeutigem Primat der Ökonomie über die Politik , der im Widerspruch zu einem zentralen Theorem der Theorie der Übergangsgesellschaft steht.

"In diesem Zusammenhang muß auch Lenins These vom 'Primat der Politik über die Ökonomie'gesehen werden , die unserer Ansicht nach so zu interpretieren ist , daß die Wirtschaft - insbesondere die zentralen Fragen hinsichtlich der Entwicklung der Produktivkräfte - nicht ihrer 'Eigengesetzlichkeit' überlassen werden darf , sondern sich in erster Linie an politischen Kriterien zu orientieren hat.(...) Die Ökonomie kann keine Legitimation in undialektischer Weise aus sich selbst heraus ableiten , wenn der stets gegenwärtigen Gefahr begegnet werden soll , daß sich dabei wieder unter der Hand alte 'bewährte' (d.h. im kapitalistischen Sinne bewährte) Methoden und Denkweisen wieder einnisten."(4)

Liebers Darstellung des von Lenin formulierten Primats der Politik besagt, daß eine Begründung der gesellschaftlichen Entwicklung aus den ökonomischen Erfordernissen heraus Indiz für die Renaissance kapitalistischer Leitungsmethoden sei , die - weil die Ökonomie nur Möglichkeiten der wirtschaftlichen Entwicklung angibt , aber keine Zwecke setzt - als objektivistische Verschleierung des ökonomischen Interesses einer neuen führenden Schicht zu interpretieren wäre. Sie trifft auf die politische Ökonomie des Sozialismus in der DDR zu.

Hier ordnet sich die von uns festgestellte Rolle der Partei der Arbeiterklasse als dem wissenschaftlichen , führenden Zentrum der gesellschaftlichen Entwicklung und das System der ökonomischen Planungs- und Leitungsmethoden ein. Im Rahmen der Theorie der Übergangsgesellschaft ist die Führungsrolle der Partei nicht "an sich" zu kritisieren - der Marxismus-Leninismus geht von einer Avantgarderolle der Partei aus - , sondern an ihren Inhalten und an den Auswirkungen der Inhalte dieser Führungsrolle in den Vergesellschaftungsprozessen.

Die Partei wird nur noch verbal als Führungskraft der Arbeiterklasse im Kampf um die Vergesellschaftung der Produktion aufgefaßt - faktisch

ist sie ein sich beständig selbst affirmierendes Regelzentrum der gesellschaftlichen Entwicklung , das die Planungs- und Leitungsprozesse monopolisiert. Die von Partei und Staat bei der Planung und Leitung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses angewandten Systemregelungen , vor allem die ökonomischen Hebel und die ideellen Stimuli verkörpern das Führungsistrument und stellen den Ersatz für die Entfaltung der Masseninitiative in der Vergesellschaftung der Produktion dar.
Zur Beurteilung dieses Systems der Planung und Leitung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses wäre zu untersuchen , inwieweit seine Methoden mit den Prinzipien des Taylor-Systems identisch sind , das sich ja nicht nur auf analytische Methoden der Arbeitsteilung im Produktionsprozeß und das Herausfinden der rationellsten Produktionsmethode beschränkt, sondern weit darüberhinausgehende Implikationen enthält . Eine solche Analyse ist in unserem Zusammenhang nicht zu leisten . Auffällig ist jedoch die Ähnlichkeit der von Taylor für die Führung des kapitalistischen Großbetriebs entworfenen Grundsätze mit den Grundsätzen des Neuen Ökonomischen Systems :

"1.Strikte Trennung von ausführenden und leitenden Tätigkeiten ; die Verantwortlichkeit für die richtige Durchführung aller Betriebsaufgaben liegt ausschließlich bei der Leitung , da diese für die Beurteilung der Arbeiten besser geeignet ist als die ausführenden Organe selbst.
2. Radikale Zerlegung aller Arbeitsverfahren in ihre einzelnen Elemente und Überprüfung ihrer Zweckmäßigkeit durch Zeitstudien , um so zur rationellsten Methode ihrer Ausführung zu gelangen .
3. Festsetzung von Leistungsnormen und Gewährung von Anreizen zur Leistungssteigerung."(5)

Das System der ökonomischen Hebel und der ideellen Stimuli richtet sich gegen die Verwirklichung des Primats der Politik und damit auch gegen die subjektive Vergesellschaftung der Produktion. Die ökonomischen Hebel beruhen allein auf den individuellen Konsuminteressen der Produzenten , während die ideellen Stimuli zwar in der Öffentlichkeit wirken , aber den Raum subjektiver Verfügung über die Produktion nicht erweitern. Die ökonomischen Hebel setzen und befestigen das individuelle Konsuminteresse als gesellschaftlichen Horizont des Produzenten und unterscheiden sich darin nicht von der kapitalistischen Lohnarbeit , die ebenfalls auf das für die individuelle Reproduktion notwendige Tauschmittel , den Lohn , abhebt und den Produzenten weitgehend gleichgültig gegen Inhalt und Zweck der Produktion macht.

Marx hat diesen Sachverhalt als eine der Ursachen des Warenfetischismus kritisiert (6) und als subjektiven Bedingungsfaktor für das fehlende Interesse des Lohnarbeiters an der Gestaltung der Produktion , d.h. als eine der Quellen der Entfremdung genannt.
Die ökonomischen Hebel durchbrechen - wenn sie als Instrumente zur Erziehung eines bestimmten Wirtschaftsverhalten , aber auch zur Stimulierung von technischem Fortschritt eingesetzt werden - die Privatheit des Interesses an der Arbeit nicht . Das ist festzuhalten gegen Ulbrichts Auffassung von den ökonomischen Hebeln als wesentlichem Faktor sozialistischer Bewußtwerdung , denn sie erzeugen allenfalls eine Bewußtwerdung ex post , ein Erlebnis der nachträglichen Erkenntnis des Sinnes einer Handlung . Sozialistisches Bewußtsein und sozialistisches Handeln darf aber niemals ex post sein , wenn es der Forderung Genüge tun will,die sich erst ex post auf dem Markt ergebende Logik der Warenproduktion durch eine von vornherein bewußte Planung der Produktion zu ersetzen. Ein volkswirtschaftlicher Mechanismus , der den beteiligten Produzenten seine Logik erst ex post offenbart , unterscheidet sich nicht qualitativ vom kapitalistischen und - was noch wichtiger ist - er eröffnet der Masse der Produzenten keine Möglichkeiten subjektiver Erkenntnis und subjektiver Verfügung über die Gesetze der gesellschaftlichen Entwicklung , weil sie sich "noch" hinter ihrem Rücken vollziehen und damit unbeeinflußbar sind.
"Sollen die Individuen vorrangig durch 'ökonomische Hebel' gezwungen werden , sich wie sozialistische Menschen zu benehmen , so wird Sozialismus tendenziell zu einem cleveren 'ökonomischen Bestechungssystem'." (7) Diese Einschätzung Liebers muß man so zuspitzen , daß es sich nicht nur um ein Bestechungssystem handelt - dieses wäre ja nur moralisch zu kritisieren - sondern um eine Sozialtechnologie , die die Werktätigen aus den Prozessen der Vergesellschaftung der Produktion ausschaltet . Ihr Verhalten wird durch die ökonomischen Hebel möglichst eindeutig stimuliert , während die weitergehenden Aufgaben einer Vergesellschaftung der Produktion ihnen abgenommen werden und nicht mehr zur Disposition stehen.
Das Neue Ökonomische System ersetzt die Synthesis der kapitalistischen Gesellschaft , die ex-post-Synthesis auf dem Markt , durch eine sozialtechnologische ex-post-Synthesis kybernetischen Charakters. Man kann nicht von einer subjektiven Vergesellschaftung , auch nicht von einer Weichenstellung in Richtung auf eine subjektive Vergesellschaftung der

Produktion reden. Das Neue Ökonomische System kann von sich behaupten , einen neuen Typ der Organisation der Produktion zu verkörpern , es initiiert jedoch keine gesellschaftliche Synthesis , die von den assoziierten Produzenten bewußt vollzogen würde.

Diese Tatsache spiegelt sich in den Inhalten und den Formen sozialistischer Demokratie. Die Organe sozialistischer Demokratie haben nicht die Qualität von Räten , die von Marx als die politische Form der Arbeiterherrschaft im Aneignungsprozeß angesehen wurden. Sie sind keine Organe des Austrags gesellschaftlicher Widersprüche und können es von der Grundannahme her auch nicht sein , die sozialistische Gesellschaft sei ohne wesentliche Widersprüche. Sie sind in das System der Planung und Leitung eingebunden und durchbrechen Einzelleitung und Leitungspyramide nicht , weil sie streng rechtlich normiert sind und für die Kontrolle der Produzenten und ihre politische und ökonomische Initiative nur untergeordnete Bereiche ausweisen. Sie sind Organe der nur objektiv vollzogenen Vergesellschaftung der Produktion und stehen wie die ökonomischen Regelungen unter dem Effektivitätsgebot. W.Rosenbaum charakterisiert die Verrechtlichung der Normen des sozialistischen Aufbaus als Ausdruck ausbleibender Vergesellschaftung der Produktion , als eine Entwicklung , in der von Seiten des Staates durch das Setzen rechtlicher Normen erzwungen werden soll , wozu die Produzenten aus Eigeninitiative nicht bereit sind.(8) Die Einschränkung und die rechtliche Normierung sozialistischer Demokratie in der DDR ist in diesem Sinne Ausdruck der durch die ökonomischen Systemregelungen nicht zustandekommenden subjektiven Vergesellschaftung der Produktion . Sie ist ein durch die Verkehrsverhältnisse in der ökonomischen Basis hervorgebrachter politischer und rechtlicher Überbau , in dem die relevanten ökonomischen Funktionen abgesichert , in Rechtsnormen gefaßt und damit allgemeinverbindlich gemacht werden.Die kybernetischen Systemregelungen und das System der Einzelleitung und der Leitungspyramide stehen dabei komplementär zueinander , während die eingeschränkte Verfügungskompetenz und die eng gefaßte Kontrollkompetenz den Willen ausdrücken , das Regelsystem so weit als möglich gegen Eingriffe störfrei zu machen , die von außerhalb des Systemzusammenhangs kommen könnten.(9)

Der wissenschaftlich-technischen Revolution werden wesentliche Aufgaben der sozialen Revolution zugewiesen , deren Verwirklichung nicht poli-

tisch angegangen wird . Das betrifft in besonderem Maße die Aufhebung des Gegensatzes zwischen Kopf-und Handarbeit im Sozialismus . Die Aufhebung dieses Gegensatzes meint in der Theorie der Übergangsgesellschaft nicht nur das quantitative Problem einer gleichen Verteilung der gesellschaftlichen Gesamtarbeit unter alle ihre Mitglieder , sondern auch das qualitative Problem einer Aufhebung der Entfremdung der Masse der Produzenten von der Verfügung über den Produktionsprozeß , an dem sie teilhaben. Aufhebung der Entfremdung der Arbeit und damit die Aufhebung des Gegensatzes von Kopf- und Handarbeit ist aber identisch mit der Aneignung der gegenständlichen und gesellschaftlichen Bedingungen der Produktion im Prozeß ihrer subjektiven Vergesellschaftung.

An der Behandlung dieses Problems durch die DDR-Theorie wird die Auswirkung des objektivistischen Herangehens an die Vergesellschaftung noch einmal deutlich. Man geht davon aus , daß die Möglichkeiten zur Aufhebung des Gegensatzes zwischen Kopf- und Handarbeit vom Stand der Entwicklung der Produktivkräfte abhängig seien , daß also die beste politische Initiative nichts an der objektiv von den Produktivkräften erzwungenen Arbeitsteilung zwischen körperlicher und geistiger Arbeit ändern könne , solange nicht bestimmte Stufen der Technik - die komplexe Automatisierung - erreicht seien. Umgekehrt bedeutet das , daß im Laufe der technischen Entwicklung der Gegensatz zwischen Kopf- und Handarbeit quasi automatisch aufgehoben wird und daß es deshalb eigentlich zu diesem Zweck keiner politischen Initiative bedarf. Mit Hilfe dieser Theorie wird eine objektivistische Begründung für das Weiterbestehen der Arbeitsteilung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit geliefert , die dazu noch in ein neues , doppeltes begriffliches Instrumentarium gekleidet wird : in das der bereits aufgehobenen gesellschaftlichen Entfremdung und das der über lange Zeit nicht aufhebbaren technischen Entfremdung . Diese Begrifflichkeit verdeckt - wie wir sahen - lediglich die Tatsache , daß die sogenannte technische Entfremdung als gesellschaftliche Entfremdung zu identifizieren ist , und daß mit der objektivistischen Affirmation technischer Entfremdung die Affirmation gesellschaftlicher Entfremdung einhergeht. Die Entfremdung der Arbeit kann nicht technisch aufgehoben werden , denn die technische Entwicklung bedingt keineswegs eine automatische Wiederaneignung der Verfügung über die Produktionsbedingungen durch die Pro-

duzenten , sie bewirkt - wenn sie nicht unter einem Primat der Politik steht - eher das Gegenteil , nämlich die Vertiefung der Arbeitsteilung zwischen körperlicher und geistiger Arbeit . Diese Vertiefung der Arbeitsteilung wird durch die Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution begründet und zugleich wird der Anspruch einer unmittelbaren Einlösung des kommunistischen Programmsatzes abgewiesen. Die Entwicklung des neuen begrifflichen Instrumentariums beinhaltet auch hier faktisch die Aufgabe des Inhalts der Forderung nach Aufhebung der Entfremdung und den Verzicht auf das Einleiten gesellschaftlicher Umwälzungsprozesse .

Aufhebung der Entfremdung der Arbeit im Gang der sozialen Revolution ist nur möglich , wenn die Verfügung über die Produktion durch demokratische Organe ausgeübt wird , und wenn die Beteiligung an der Arbeit dieser Organe eine Masseninitiative zur Aneignung der zur Beherrschung der Produktion notwendigen Qualifikationnen hervorruft . Weiter ist unabdingbar , daß es keine besonderen Leitungs- und Verfügungsreservate für besondere gesellschaftliche Gruppen geben darf. Der Prozeß der Aufhebung des Gegensatzes von Kopf-und Handarbeit ist dann - wie wir sahen - mit dem Weg von der demokratischen Anerkennung und Kontrolle besonders qualifizierter Leitungsfunktionen zur Übernahme dieser Funktionen durch die Produzenten identisch. Dieser Weg wird aber nur dann beschritten , wenn das Monopol geistiger Arbeit und - was noch wichtiger ist - das Monopol körperlicher Arbeit bei den durch die gesellschaftliche Arbeitsteilung hervorgebrachten Gruppen unmittelbar und sofort nach Maßgabe der Möglichkeiten gebrochen wird , weil nur die Freistellung von körperlicher Arbeit und die Beteiligung an den Leitungsfunktionen den Aneignungsprozeß einleiten. Das ist allerdings nur unter dem Primat der Politik möglich , weil die Beibehaltung der Arbeitsteilung den überkommenenen ökonomischen Strukturen angemessener ist und deshalb höhere ökonomische Effektivität verspricht. Die Vollstreckung der Programmforderung nach Aufhebung des Gegensatzes zwischen Hand- und Kopfarbeit durch die wissenschaftlich-technische Revolution ist als Ausdruck des Primats der Ökonomie zu werten, ebenso wie die gesellschaftstheoretisch ausgewiesene Stellung der Intelligenz im gesellschaftlichen ReproduktionsprozeB hier ihre Begründung hat.

Allerdings ist fraglich , ob der Primat der Ökonomie langfristig wirklich einlöst , was er verspricht , nämlich ökonomische Effektivität.

Wir hatten mit dem Argument W.Rosenbaums schon darauf hingewiesen , daß das Gesetz der Ökonomie der Zeit langfristig am wirkungsvollsten durch die politische Masseninitiative der Produzenten zu verwirklichen sei , in der sich diese für die Erhöhung der Produktivität unter selbstgesetzten Zwecken einsetzen . Die immer wieder auftretenden ökonomischen Schwierigkeiten in der DDR - auch nach Einführung des NÖSPL (1o) - sind Indiz dafür , daß die weiterbestehende Arbeitsteilung zwischen körperlicher und geistiger Arbeit und die Ausübung der Leitungsfunktionen durch eine Funktionselite , die Intelligenz , zu neuen Gegensätzen zwischen Produzenten und Leitung führt und - weil die Arbeiter an der Leitung der Produktion weitgehend nicht teilhaben und sich deshalb zu ihrer Arbeit wie zu entfremdeter Arbeit verhalten - die Ausschöpfung der ökonomischen Ressourcen verhindert.(11)
Weil in der DDR der Weg des Primats der Ökonomie und der Funktionselite gegangen wird , kann kein wirklicher Aneignungsprozeß und damit auch keine Vergesellschaftung der Produktion stattfinden. Die Anbindung der Aufhebung des Gegensatzes von körperlicher und geistiger Arbeit an die wissenschaftlich technische Revolution ist deshalb Ausdruck des Versuchs , die Gehalte eines zentralen Theorems der Theorie der Übergangsgesellschaft verbal zu bewahren und dennoch nicht einlösen zu müssen .

Die Theorie von der Verwandlung der Wissenschaft in eine unmittelbare Produktivkraft ist von einem ähnlichen Widerspruch gekennzeichnet. Einerseits werden der durch die Integration der Wissenschaft qualitativ vorankommenden Produktivkraftentwicklung die geistige Anreicherung der Arbeit und damit Schritte zur Aufhebung des Gegensatzes zwischen Hand- und Kopfarbeit zugeordnet , andererseits erfordert und fixiert gerade die Erklärung der Wissenschaft zur unmittelbaren Produktivkraft die Rolle der Intelligenz im Leitungsapparat.
Die Produktivkraftentwicklung und ihre Gesetze stellen den Kern des Primats der Ökonomie dar. Sie sind Schrittmacher der ökonomischen Entwicklung , ihnen ordnet sich die gesamte gesellschaftliche Entwicklung unter.
Der Unterschied zwischen kapitalistischer und sozialistischer Ökonomie wird von der politischen Ökonomie in der DDR im wesentlichen nur noch darin gesehen , daß das Kapitalverwertungsverhältnis , vor allem in Gestalt des Gesetzes von tendenziellen Fall der Profitrate , eine opti-

male Nutzung des wissenschaftlich-technischen Potentials nicht zuläßt während die geplante sozialistische Ökonomie sich voll auf die Erfordernisse des wissenschaftlich-technischen Fortschritts einstellen kann. Der Unterschied zwischen Sozialismus und Kapitalismus liegt nach dieser Theorie also in der unterschiedlichen Nutzung der wissenschaftlich-technischen Revolution - beiden Gesellschaftsformationen wird aber vom wissenschaftlich-technischen Fortschritt ihre Entwicklungsrichtung vorgeschrieben; die wissenschaftlich-technische Revolution setzt sich in beiden durch . Was es mit dem zusätzlich zur Unterscheidung herangezogenen Argument auf sich hat , im Sozialismus sei die wissenschaftlich-technische Revolution Tat der Volksmassen und biete deshalb die größeren Entfaltungsmöglichkeiten , hatten wir gesehen. Insgesamt fällt es schwer , in solchen Argumentationen nicht eine Bestätigung der Theorien von der Konvergenz der Wirtschaftssysteme zu sehen , weil beide von der sich gesetzmäßig durchsetzenden wissenschaftlich-technischen Entwicklung und den durch sie erforderten gesellschaftlichen Folgeprozessen ausgehen und der Unterschied nur noch im Grad der Rationalität und der Nutzung dieser Entwicklungen liegt. In der sozialen Folge läuft die technische Entwicklung in kapitalistischen Gesellschaften und die wissenschaftlich-technische Revolution offensichtlich auf das Gleiche hinaus : Der Verfügung über die Produktion wird die Aura der Wissenschaftlichkeit verliehen und damit dem unmittelbaren Zugriff der durch die Scheidung von Kopf- und Handarbeit mangelhaft auf Leitungsaufgaben vorbereiteten Produzenten entzogen . Hier wie dort installiert sich eine Funktionselite , die ihre Rechte und ihre Privilegien aus ihrer Stellung im gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozeß ableitet. Nicht umsonst wird aus der ideellen Seinsweise der Wissenschaft und ihren Führungsfunktionen in der gesellschaftlichen Entwicklung die besondere Stellung der Intelligenz begründet und mit dem System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft und den Regelungen sozialistischer Demokratie abgesichert. Die besondere , der Wissenschaft zugeschriebene Funktion ist ein weiterer Faktor in der Befestigung der Arbeitsteilung zwischen Kopf- und Handarbeit , sie ist - als theoretischer Ausdruck gesellschaftlicher Praxis - ein Stück ideologischer Überbau , der durch die neuen Verkehrsverhältnisse geschaffen wurde.

Die DDR-Theorie spricht von der wissenschaftlich-technischen Revolu-

tion als einer neuen , von den marxistischen Klassikern nicht vorherzusehenden Revolution der Produktivkräfte und schlußfolgert, es seien neue Kategorien der Produktivkrafttheorie nötig. Demgegenüber hatten wir festgestellt , daß die Kategorien der Produktivkrafttheorie und insbesondere die Beschreibung des technischen Fortschritts durch Marx sehr wohl die Entwicklung der Automatisierung einschliessen . Aus der Marxschen Interpretation der Produktivkraft der Arbeit ergibt sich , daß er Wissenschaft - und Erfahrung als deren Vorgängerin - immer schon als Produktivkraftelement auffaßte und in seiner Prognose der Produktivkraftentwicklung nicht von einem revolutionären Wandel , sondern von einer Verschiebung der Wirkkraft der einzelnen Produktivkraftelemente ausgeht , die der unmittelbaren körperlichen Arbeit im Vergleich zu den Wirkkräften , deren sie sich bedient , eine immer geringere Rolle zumißt. Seit Beginn der industriell-technischen Entwicklung ist für Marx Wissenschaft in der Vergegenständlichung durch Technik und Arbeitsorganisation eine Produktivkraft der Arbeit.(12) Marx sieht zwar in den Produktivkräften das sich beständig revolutionierende Moment der kapitalistischen Produktion , formuliert aber keinen Begriff technischer Revolution , der neben der Produktivkraftinnovation auch die gesellschaftliche Umwälzung einschließt , wie dies die Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution tut.

Der Begriff der Revolution bezeichnet im historischen Materialismus eine qualitative Umwälzung ? Worin liegen die qualitativen Umwälzungen der Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution? Sie liegen darin , daß mit Hilfe dieser Theorie wesentliche Inhalte der sozialen Revolution zur Folgeerscheinung des ökonomischen Aufbaus uminterpretiert werden und an die Stelle der bewußten Tat der Produzenten bei der Verwirklichung einer sozialistischen Gesellschaft die technisch-ökonomische Entwicklung tritt. Aus diesem Grunde muß die technische Entwicklung als revolutionär , als die Kraft , die die gesellschaftlichen Umwälzungen hervorbringt , dargestellt werden. Die wissenschaftlich-technische Revolution ist eine Ersatzprogrammatik für die ausbleibende tatsächliche Vergesellschaftung der Produktion.

Die durch die Verkehrsverhältnisse in der ökonomischen Basis hervor-

gebrachte politische Ökonomie des Sozialismus und die Inhalte und Formen des rechtlichen , politischen und ideologischen Überbaus stellen - so läßt sich zusammenfassend sagen - die Objektivierung eines Gangs der gesellschaftlichen Entwicklung dar , der wesentliche Forderungen des Programms für die Übergangsgesellschaft nicht erfüllt. Durchgängig auf allen Ebenen haben wir festgestellt , daß die Möglichkeiten realer Aneignung der Produktion durch die Produzenten nicht erweitert , sondern eher beschränkt werden und daß die ökonomischen und gesellschaftspolitischen Imperative von einer Funktionselite ausgehen. Eine eindeutige klassenanalytische Aussage über diese Funktionselite ist erst nach einer kritischen Charakteristik der ökonomischen Prozesse möglich . Unter dem Aspekt der Vergesellschaftungsprozesse jedoch läßt sich sagen , daß sich diese Funktionselite die faktische Verfügung über die relevanten ökonomischen und gesellschaftlichen Prozesse angeeignet hat und daß der neugeschaffene Überbau diese Verfügungsrechte juristisch und politisch absichert , ohne daß bereits formelle Umgestaltungen , wie etwa die Einführung des Privateigentums an Produktionsmitteln , vollzogen wären. Dieser Verzicht auf formelle eigentumsrechtliche Absicherungen ändert aber nichts an den faktischen Verfügungsverhältnissen.

Um Mißverständnissen vorzubeugen , sei noch einmal hervorgehoben , worauf sich diese Kritik bezieht. Wir können nicht dort ansetzen , wo in der DDR - als Muttermale aus der alten Gesellschaft - bestimmte Widersprüche objektiv noch vorhanden sind . Unsere Kritik kann sich also nicht dagegen richten , daß der Gegensatz von Kopf- und Handarbeit , Warenproduktion etc. zunächst objektiv weiterbestehen und die Möglichkeiten unmittelbarer und massenhafter Vergesellschaftung der Produktion einschränken und eine Führungsrolle der Partei der Arbeiterklasse in der sozialen Revolution erfordern , sondern sie muß sich dagegen richten , wie dieser Führungsanspruch eingelöst wird und wie diese Widersprüche aufgefaßt und behandelt werden. Die SED und die Gesellschaftstheorie in der DDR entwickelt seit dem VI. Parteitag von 1963 kein Bewußtsein über das Widerspruchspotential in der sozialistischen Gesellschaft mehr und verzichtet deshalb auf die politische Masseninitiative . Sie wählt stattdessen den entgegengesetzten Weg der Objektivierung dieser Widersprüche und erklärt sie zu Grundgegebenheiten der sozialistischen Gesellschaftsformation , was dazu führt , daß diese

Elemente sich spontan und unkorrigiert zu führenden Faktoren der gesellschaftlichen Entwicklung herausbilden , und durch die politische und ökonomische Lehre positiv gefaßt und damit zur herrschenden Theorie und Praxis werden.

Welche Bedingungen gibt der gesellschaftliche Reproduktionsprozeß in der DDR für die Verwirklichung der sozialistischen Bildungskonzeption vor?
Wir hatten gesehen , daß eine konsequente Verwirklichung ihrer Prinzipien von der politisch-ökonomischen Entwicklung zum ersten die Verwirklichung des Primat der Politik über die Ökonomie fordert , zweitens Organe und Prozesse subjektiver Vergesellschaftung der Produktion und drittens die Vergesellschaftung wesentlicher Staatsfunktionen , insbesondere im Blick auf Schulpolitik und Volksbildungswesen.
Auf allen drei Ebenen bietet die politisch-ökonomische Entwicklung in der DDR nicht nur nicht optimale , sondern der Tendenz nach einschränkende Bedingungen für die Verwirklichung der sozialistischen Bildungskonzeption.
Das beginnt mit dem Primat der Ökonomie im Neuen Ökonomischen System , von dem nicht zu erwarten ist , daß er eine Verwirklichung des Prinzips der produktiven Arbeit der Schüler unter betrieblichen Realbedingungen zuläßt , weil die Schülerarbeit nicht dem Effektivitätsgebot der Normalproduktion unterstellt werden kann. Die polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR muß also dahin tendieren , die produktive Arbeit der Schüler in Bereiche außerhalb der Hauptproduktion zu verlegen.
Es setzt sich fort mit der Anwendung der ökonomischen Hebel , die die Arbeiter faktisch von einer Beteiligung an der Ausbildung und Erziehung abhalten , weil sie sie in dem Augenblick , in dem Schüler an der betrieblichen Produktion teilnehmen , vor die Alternative stellen , entweder sich den Schülern zu widmen und auf prämienrelevante Leistungen zu verzichten , oder - in genauer Umkehrung - sich die Schülerarbeit zur Erzielung hoher Leistungen unterzuordnen und damit jeden pädagogischen Gehalts zu entkleiden. Das muß notwendig dazu führen , daß die Masse der Arbeiter an der Einflußnahme auf die Bildung und Erziehung der Schüler nicht teilnimmt und die Anleitung der Schüler im polytechnischen Unterricht professionalisiert wird . Auch das er-

fordert eine Herausnahme der produktiven Arbeit der Schüler aus der Betriebsproduktion . Damit entfällt für die Masse der Arbeiter auch der Anlaß , auf Fragen der Schulpolitik unmittelbar gestaltend Einfluß zu nehmen.

Das Neue Ökonomische System und die in der DDR praktizierte sozialistische Demokratie schränken darüberhinaus die Möglichkeiten der Verwirklichung der sozialen und politischen Lernziele der sozialistischen Bildungskonzeption ein. Wenn die Schüler im Rahmen ihrer produktiven Arbeit im Betrieb an allen Formen der Verfügung der Arbeiter über die Produktion teilhaben sollen , um selbst die entsprechenden Fähigkeiten praktisch zu erwerben , so läßt sich das nur realisieren , wenn Organe der Arbeiterdemokratie vorhanden sind , die den Aneignungsprozeß verwirklichen . Solche Organe sind in der DDR nicht vorhanden . Ihre Begrenzung auf untergeordnete Kontrollrechte und auf die Ausführung ökonomischer Vorgaben kann nicht als Vergesellschaftung angesehen werden . Damit fehlt eine wesentliche Voraussetzung für die Verwirklichung der sozialen und politischen Lernziele der sozialistischen Bildungskonzeption . Vielmehr verweist dieser Sachverhalt auf die Herausbildung eines Staatsbürgerkundeunterrichts , der in die Mechanismen des Staatsapparats einweist und eine Erziehungspraxis , die in erster Linie auf die Anerkenntnis der politischen und ökonomischen Normen zielt , aber nicht den Anspruch unmittelbarer subjektiver Verfügung hervorbringt.

Auch die Vergesellschaftung des Volksbildungswesens und der Schulpolitik steht unter restriktiven Bedingungen. Weil die Schule im gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozeß den nötigen Qualifikationsvorlauf zur technischen und ökonomischen Entwicklung zu schaffen hat , gilt auch für die Schulpolitik der Zuwachs der Staatsfunktionen. Es ist also nicht zu erwarten , daß wesentliche bildungspolitische Funktionen des Staates , wie die Planung der Bildungsinhalte oder die Schulverwaltung,vergesellschaftet werden , weil sie dem Zugriff der zentralen Planungsinstitutionen offen sein müssen.

Der Akzent , den man auf die wissenschaftlich-technische Revolution legt , läßt im Gegensatz zu den bisherigen Thesen über die Beeinflussung des Bildungssystems eine starke positive Hervorhebung und Ausgestaltung der technischen Bildung und der Herausbildung von Arbeitsqualifikationen erwarten . Zu vermuten ist , daß auch hier das

Bildungsprogramm durch eine Zentrierung auf den wissenschaftlich-technischen Fortschritt eingelöst werden soll.

Die Auswirkung der gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren und die Richtigkeit unserer Thesen wird an Theorie und Praxis des polytechnischen Unterrichts in der DDR zu interpretieren sein. Wir kommen damit zur Untersuchung der konzeptionellen Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR und ihrer Umsetzung in Schulpraxis , wobei wir mit der Rezeptions- und Entwicklungsgeschichte der sozialistischen Bildungskonzeption seit 1945 beginnen müssen , weil nur dieser historische Rückgriff die nötigen Kenntnisse und Einschätzungsgrundlagen für die Verwirklichung polytechnischer Bildung und Erziehung in der DDR durch Einführung des Unterrichtstages in der sozialistischen Produktion in die Stundentafeln des Schuljahres 1958/59 gibt.

4. Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR bis 1956 - Zur Rezeption und Entwicklung des Gedankens der polytechnischen Bildung und der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit

4.1 Periodisierung der Schulgeschichte

Die Etappen der Gesellschaftsentwicklung in der DDR werden von DDR-Autoren mit der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung , dem Beginn des Aufbaus des Sozialismus mit der Parteikonferenz der SED von 1952 und dem umfassenden Aufbau des Sozialismus ab dem VI.Parteitag der SED von 1963 angegeben. (1) Die Entwicklung der Schule in SBZ und DDR wird von der Schulgeschichtsschreibung analog zu den Etappen der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung gesehen, obwohl Uhlig etwas anders periodisiert. Er nennt die Periode der

- antifaschistisch -demokratischen Schulreform (1945-1949) ,
- des Übergangs zur sozialistischen Umgestaltung des Schulwesens (1949-1955/56) ,
- die sozialistische Umgestaltung (1956-1961) , und
- die Entwicklung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems (ab 1961) .(2)

Im Gegensatz zu Pfautz setzt Uhlig die Zäsur zwischen der Periode des Übergangs zu sozialistischen Grundlagen der Schularbeit und deren Verwirklichung schon auf das Jahr 1956 - in dem der V.Pädagogische Kongreß stattfand - und nicht auf die Jahre 1958 und 1959 , in denen die polytechnische Bildung und Erziehung in die Schulpraxis eingeführt wurde.(3) Wir halten Uhligs Periodisierung deshalb für richtiger , weil die Entwicklung bis zum V.Pädagogischen Kongreß durchgängig und homogen durch den Aufbau einer nicht-polytechischen Lernschule gekennzeichnet ist , die schulpolitische Entwicklung nach dem V.Pädagogischen Kongreß durch die sogenannte Überwindung des Revisionismus im Volksbildungswesen - die zur Ablösung der bis dahin verantwortlichen Bildungspolitiker und Pädagogen P.Wandel , F.Lange und W.Dorst führte- und die schulpraktische Entwicklung durch zunehmende Versuche einzelner Schulen gekennzeichnet ist , den Unterricht mit produktiver Arbeit zu verbinden. In den Jahren nach 1956 wird die Einführung des Unterrichtstages in der sozialistischen Produktion und die Polytechnisierung ernsthaft vorbereitet. Insofern

markiert der V.Pädagogische Kongreß einen Wendepunkt der schulpolitischen Entwicklung , weil die auf ihm noch einmal bestätigten schulpolitischen Leitlinien den Anlaß zur schulpolitischen Umorientierung in den folgenden Jahren geben.

Die Entwicklungsperioden der DDR-Schule sind durch folgende Inhalte gekennzeichnet: In der antifaschistisch-demokratischen Schulreform wurde das Schulwesen von faschistischem Einfluß gereinigt - durch Entlassung einer großen Zahl von Lehrern und Neugestaltung der Lerninhalte . In dieser Phase war unter der verbliebenen Lehrerschaft die Tendenz sehr stark , an die schulpolitische und pädagogische Entwicklung der Weimarer Zeit wieder anzuschließen . Es belebten sich Bestrebungen zur Einführung einer Arbeitsschule und reformpädagogischer Methoden.

Diese Entwicklungsphase wird mit dem IV.Pädagogischen Kongreß von 1949 abgeschlossen , der den Anschluß an das pädagogische Ideengut der Weimarer Zeit ablehnt , auf die Rezeption der Sowjetpädagogik orientiert und die aus der antifaschistisch-demokratischen Schulreform hervorgegangene demokratische Einheitsschule als Lernschule gestaltet. Die Entwicklungsphase von 1949 bis 1956 ist durch den systematischen pädagogischen und schulpolitischen Ausbau der Lernschule gekennzeichnet. In Fachzeitschriften und auf der Theoretisch-praktischen Konferenz des DPZI zu Fragen der polytechnischen Bildung wird zwar über die Einführung polytechnischer Bildung und Erziehung geredet , aber folgenlos.

In der Zeit von 1956 bis 1958/59 wird durch Schulversuche und durch eine von der SED ausgehende Umorientierung die Verwirklichung polytechnischer Bildung und Erziehung vorbereitet und anschließend realisiert .

Es folgen - schon unter Einfluß der Theorien , die durch den VI.Parteitag der SED sanktioniert werden - ab 1960/61 Bemühungen um die Systematisierung der polytechnischen Bildung und Erziehung und um ihre didaktisch-methodische Ausgestaltung , die in die Neuformulierung der Allgemeinbildungskonzeption und die Neustrukturierung des Bildungswesens durch das Bildungsgesetz von 1965 einmünden , und - wie das Bildungsgesetz und die Allgemeinbildungskonzeption - gegenwärtig noch gültig sind.

4.2 Die Auseinandersetzung mit der Arbeitsschulkonzeption nach 1945

Nach dem Zusammenbruch der faschistischen Herrschaft in Deutschland ging man in der Sowjetisch Besetzten Zone (SBZ) an den Aufbau einer demokratischen Einheitsschule.

"Mit der schaffung eines einheitlichen , organisch gegliederten schulsystems , das , von den bedürfnissen der gesamtgesellschaft gelenkt , allen kindern des volkes breiteste entfaltungsmöglichkeiten gibt , ist der rahmen für die neue schule gegeben."(1)

Die demokratische Einheitsschule soll das Bildungsmonopol der herrschenden Klasse im alten , gegliederten Schulwesen brechen und den Zielen der neu zu errichtenden "sozialen Demokratie" verpflichtet sein.(2)

Man stellt an sie nicht den Anspruch , Elemente der sozialistischen Bildungskonzeption zu verwirklichen , die über die demokratische Einheitlichkeitsforderung hinausgehen. Pfautz charakterisiert den Ausgangspunkt der KPD in der Schulreform nach 1945 so:

"Die Schlußfolgerungen im Programm der KPD (= der Programmatische Aufruf der KPD von 1945 , D.B.) enthielten die politischen Grundgedanken und Grundzüge einer demokratischen Schulreform. Die neue Schule mußte zu einer antifaschistisch-demokratischen Bildungsstätte der Jugend werden. Es konnte damals nicht darum gehen , eine sozialistische Schule zu schaffen , sondern es bestand die Notwendigkeit - wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen - im Schulwesen zunächst die bürgerlich-demokratischen Forderungen durchzusetzen , die nach manch hoffnungsvollem Ansatz in dem zurückliegenden Jahrhundert der deutschen Geschichte immer wieder und auch besonders in den vergangenen Jahrzehnten infolge der Zerissenheit der deutschen Arbeiterklasse und dem Wiedererstarken der Reaktion in weite Ferne gerückt waren." (3)

Das macht deutlich , daß die KPD zu diesem Zeitpunkt nicht die Absicht hatte , an ihre eigenen bildungspolitischen Traditionen aus der Weimarer Zeit , aber auch nicht an die frühe Sowjetpädagogik anzuschliessen. Es drückt sich unter anderem darin aus , daß die KPD und SED den einzigen überlebenden führenden Bildungspolitiker aus der Weimarer Zeit , Edwin Hoernle , den man später als Vorkämpfer einer kommunistischen Schulpolitik und als den ersten deutschen Autor würdigt , der den Versuch einer geschlossenen Darstellung "kommunistischer Schulpolitik und Pädagogik" nach dem "Vorbild der sowjetischen Einheitsarbeitsschule " unternommen habe (4),nicht in der Schulverwaltung , sondern bis zu seinem Tode im Jahr 1952 im Agrarsektor als

Leiter der Zentralverwaltung für Land- und Forstwirtschaft in der SBZ und ab 1949 als Professor und Dekan der Agrarpolitischen Fakultät der Verwaltungsakademie "Walter Ulbricht" einsetzt.
Die Idee einer Arbeitsschule wurde jedoch offensichtlich von einem großen Teil der verbliebenen Lehrer vertreten , die vor 1933 an den Schulreformbewegungen der Weimarer Zeit teilgenommen hatten oder von ihnen beeinflußt worden waren. Diese Lehrer waren in der Lehrerschaft nach Entfernung der faschistischen Lehrer stark vertreten . Zu vermuten ist , daß sie das Hauptkontingent ausgebildeter Lehrer stellten und die pädagogische Praxis der Schule in dieser Zeit stark beeinflußten , da ihnen im wesentlichen nur unter den Arbeitern und Bauern geworbene und kurz ausgebildete Neulehrer zur Seite standen. Es ist eine starke Ausrichtung auf die reformpädagogische Arbeitsschule festzustellen. "Wieder geht das Bemühen der Lehrerschaft dahin , die Schule zu einer Arbeitsschule umzugestalten"(5)- schreibt F.Dehmlow , und skizziert eine handwerkliche Arbeitsschule , in deren Werkstätten gewebt , getöpfert , Bast geflochten , Papier gefalzt und Strohpuppen geschaffen werden sollen.
Gegen die Renaissance des Arbeitsschulgedankens regt sich schon früh Widerspruch. R.Alt hatte in seinem schulpolitisch und pädagogisch bedeutendem Aufsatz über die Begründung der neuen Schule von 1946 den Arbeitsschulgedanken nicht nur nicht erwähnt , sondern die neue Schule als reformierte Lernschule , ohne die Bildungsschranken des alten Schulwesens und mit neuen Bildungsinhalten, vorgestellt. 1947 werden reformpädagogische Methoden wie das "gruppenunterrichtliche Verfahren nach dem Jenaplan" von P.Petersen explizit abgelehnt. Und R.Alt stellt fest:

"Von seiten der reformpädagogik hat man die alte schule als lernschule bezeichnet und die neuen methodischen richtungen raumgebenden unterrichtsverfahren als arbeitsschule. (...) (Das sei eine falsche Alternative ,D.B.) , denn alles lernen ist eine arbeit , und gerade die schule versucht , das lernen methodisch , d.h. zu einem bewußten arbeitsvorgang zu machen.(...) Also auch in der lernschule wurde gearbeitet,und auch in der arbeitsschule wird gelernt."(6)

Alt weist den Arbeitsschulgedanken mit dem Argument zurück , die Arbeitsschule sei nicht in der Lage , einen systematischen Lernprozeß zu organisieren , sei letztendlich chaotisch und der Tendenz nach anarchistisch.

Man schlägt in der Diskussion um die Arbeitsschule keine Brücke zur

von der frühen Sowjetpädagogik entwickelten und von der Weimarer KPD rezipierten Konzeption einer industriellen , polytechnischen Arbeitseinheitsschule und man orientiert sich auch nicht an N.K. Krupskajas Vorgehensweise in der Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Ideengut , die den handwerklichen und sozial isolierten Charakter der reformpädagogischen Arbeitsschule kritisiert , aber - am Beispiel der Landerziehungsheime - trotz der prinzipiellen Ablehnung der Erziehungziele feststellt , "vom pädagogischen Standpunkt" sei sie"in vieler Hinsicht vernünftig organisiert, ... Die Arbeiterdemokratie wird ihre pädagogischen Erfahrungen auswerten , ihre eigenen Schulen aber anders aufbauen."(7)

Innerhalb der Renaissance des Arbeitsschulgedankens sind nicht nur Auffassungen feststellbar , die auf die Wiedereinführung einer handwerklichen Arbeitsschule zielen , die auch von der frühen Sowjetpädagogik abgelehnt worden war. Es werden auch Stimmen laut , die eine marxistische Arbeitsschule fordern.

So stellt H.Schrage unter dem Titel "Die Produktionsschule eine Gegenwartsforderung?" nach einer pädagogisch begründeten Ablehnung der Kerschensteinerschen Arbeitsschulkonzeption fest :

"Marx fordert kompromißlos die Produktionsschule. .. Nur durch die Vereinigung von Theorie und Praxis , durch Verknüpfung der allgemeinbildenden Fächer mit dem Werkstättenunterricht wird es möglich sein, die Schule der neuen Gesellschaft zu schaffen."(8)

Das Schicksal solcher Auffassungen wird an zwei Repliken deutlich , die durch Schrages Aufsatz herausgefordert werden.

G.Hohendorf bezeichnet die philosophischen und politischen Grundlagen der Arbeitsschulkonzeption als imperialistisch und die Arbeitsschule als den Schultyp des Übergangs zum Imperialismus , der darauf angelegt sei , bei den breiten Massen eine hohes Bildungsniveau zu verhindern:

"Indessen bedeutet es eine Verlangsamung des Bildungsprozesses , wenn man die Arbeit zum Unterrichtsprinzip macht , und die Arbeitsschulen haben in der Tat bewiesen , daß bei strikter Durchführung des Arbeitsunterrichts das Ziel der Schule niemals erreicht werden kann . Wenn unsere Schule allgemeinbildende Schule sein soll , dann darf sie nicht vom Prinzip systematischen Lernens abgehen. Keineswegs soll der bildende Wert der Arbeit geleugnet werden , sofern der Zusammenhang mit dem Lernvorgang bewahrt wird. Doch durch Erarbeiten allein wird man die Schüler niemals in zwölf zur Verfügung stehenden Jahren mit den für uns notwendigen Kulturgütern der Menschheit vertraut machen können , die sie sich in Jahrtausenden erworben hat."(9)

Hohendorf bekräftigt seine Auffassung mit den Worten :

"Wir sehen , wie die Arbeitsschule der Ausdruck einer bestimmten gesellschaftlichen Epoche ist. Sie ist nichts Überzeitliches,das sich von den gesellschaftlichen Verhältnissen lösen läßt. Sie als Organ der imperialistischen Herrschaft zu beseitigen , ist heute unsere Aufgabe."(1o)

Man verneint auch , daß die Arbeitsschule die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit herzustellen in der Lage sei: "Die Forderung Karl Marx' , die materielle Produktion mit der Erziehung zu vereinigen , kann nicht identisch mit der Forderung einer Produktionsschule angesehen werden."(11)

Diese Argumentationen , die R.Alt 1956 , als sie ihre Wirkung getan hatten , als "grobschlächtig" und "schlechthin verdammend" kritisiert (12) , zeichnen sich nicht durch das Bemühen aus , bei grundsätzlicher Kritik die pädagogischen Erfahrungen für die neue Schule auszuwerten. Folgerichtig beendete der IV.Pädagogische Kongreß von 1949 den reformpädagogischen Einfluß auf die DDR-Schule und liquidierte zugleich die Arbeitsschulforderung.

"Auf dem Kongreß wurde in kritischer Auseinandersetzung , vor allem mit den Auffassungen Kerschensteiners , herausgearbeitet , daß die Hauptaufgabe des durch den Lehrer geführten Unterrichts im Klassenverband die folgerichtig aufgebaute und systematische Vermittlung von Wissen sei. Die Führung des Lehrers bei hoher Selbsttätigkeit des Schülers , bei seiner aktiven Teilnahme an der Erarbeitung , der Aneignung und Festigung des Stoffes - das sei die vielfach bewährte didaktische und methodische Lösung des von manchen Altlehrern und von manchen im reformpädagogischen Sinne ausgebildeten Neulehrern empfundenen Widerspruchs der systematischen Wissensvermittlung nach den vorgegebenen gesellschaftlich begründeten Plänen und der schöpferischen Initiative des Lehrers zwischen Führung durch den Lehrer und der Entfaltung der Kräfte jedes Schülers."(13) "Es entstanden und verbreiteten sich didaktische Normen , die auf straffe, systematische, folgerichtige Vermittlung des Wissens unter der Führung des Lehrers gerichtet waren."(14)

Der VI.Pädagogische Kongreß orientierte die Lehrerschaft in der DDR auf die Aneignung der "wertvollen Traditionen und Erkenntnisse der klassischen bürgerlichen Pädagogik" - gemeint sind Comenius , Pestalozzi , Diesterweg , Wander , Uschinski - und auf die Aneignung der "sozialistischen Pädagogik der Sowjetunion" , weil der Übergang zur sozialistischen Schule nicht ohne das Studium und die Auswertung der "marxistisch-leninistischen Pädagogik" zu vollziehen war ,"die in Gestalt der Sowjetpädagogik ausgearbeitet vorlag."(15)

Die Sowjetpädagogik dieser Jahre war gleichzeitig auch das entscheidende Argument in den Auseinandersetzungen um die Reformpädagogik . "Die meisten Anhänger der Reformpädagogik in Deutschland wußten in

den Jahren noch nicht , daß es in der Sowjetunion in den dreißiger Jahren Auseinandersetzungen gegeben hatte , nach denen letzthin die Reformpädagogik als für die neue sowjetische Schule ungeeignet zurückgewiesen worden war."(16)

Ex oriente lux .Sie wußten aber auch nicht , daß in den Auseinandersetzungen der dreißiger Jahre die Bestrebungen der frühen Sowjetpädagogik in ihr Gegenteil verkehrt worden waren und daß die neue schulpolitische und pädagogische Linie auf den Widerstand N.K.Krupskajas - Blonski wurde in diesen Jahren als Pädologe heftig angegriffen , Lunatscharski war gestorben - gestoßen war.

Die Aneigung der Lehren und Erfahrungen der Sowjetpädagogik vollzog sich in den Jahren nach dem IV.Pädagogischen Kongreß über zwei pädagogische Handbücher aus der Sowjetunion , das von Jessipow/Gontscharow und von Ogorodnikow/Schimbirjew , die das Gebäude der Sowjetpädagogik dieser Zeit umfassend darstellen.

4.3 Die Rezeption der Sowjetpädagogik - "endgültige Absage an die Arbeitsschule"(1)

Werner Dorst , der langjährige Direktor des DPZI und in dieser Funktion nicht nur für die pädagogische Forschung , sondern auch für Unterrichtsmaterialien und Ausbildungs- bzw. Handliteratur verantwortlich , gibt im Nachherein für die Rezeption der Sowjetpädagogik zwei Gründe an : es habe in Deutschland keine marxistische Schulpädagogik gegeben , auf die man sich hätte stützen können , und die Sowjetpädagogik , die über einen großen Erfahrungsschatz verfügt habe , sei so zum Vorbild der Verwirklichung der schulpolitischen Ziele der Arbeiterbewegung in Deutschland geworden.
An diesem Argument ist zweierlei bedeutsam : erstens trifft nicht zu , daß in Deutschland keine Ansätze einer systematischen marxistischen Pädagogik vorhanden gewesen seien , und zweitens ist , wenn von der Sowjetpädagogik die Rede ist , immer die Sowjetpädagogik der Jahre nach 1935 , nicht aber die frühe Sowjetpädagogik gemeint . Auch wenn die Erziehungsgeschichtsschreibung in der UdSSR und in der DDR von einer ungebrochenen und nie qualitativ gewendeten Geschichte der Sowjetpädagogik ausgeht , ist doch in der DDR keine Bezugnahme auf Autoren der frühen Sowjetpädagogik festzustellen.
Die Veröffentlichung von Texten der Krupskaja und Lunatscharski beginnt - im Unterschied zur Makarenko-Edition - erst gegen Ende der fünfziger Jahre . Auch Hoernle wird in diesen Jahren das erste Mal veröffentlicht . Es werden zu dieser Zeit nur Auswahlbände vorgelegt . Die Krupskaja-Edition erfolgt erst zehn Jahre später , ebenfalls die Lunatscharski-Herausgabe . Die Neuübersetzung der Blonskischen "Arbeitsschule", die eine Ausgabe aus den zwanziger Jahren ersetzt , erfolgt in der BRD 1973. Man kann also nicht sagen , daß die frühe Sowjetpädagogik der pädagogischen Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde , als entscheidende Schritte der schulpolitischen und pädagogischen Entwicklung vollzogen wurden.(2)
Hinzu kommt - das kann man im Vorgriff feststellen - daß weder die Autoren der frühen Sowjetpädagogik noch Hoernle als bedeutendster Pädagoder der KPD in der Weimarer Zeit nach ihrer Edition materialiter ausgewertet wurden und die schulische Praxis beeinflußten . In den Rang

pädagogischer Klassiker erhoben , ist es ihnen vorbehalten , zu Feiertagen - sei es ein Geburtstag , seien es Jahrestage von Staatsgründungen oder Todestage - geehrt zu werden .Dabei werden die Auffassungen dieser Klassiker nur zu oft auf die jeweils herrschende pädagogische Meinung zurechtgestutzt : So ist der Wandel in der Interpretation N.K.Krupskajas auffällig . Während ihre ersten Herausgeber , M. und W.Uhlmann,1959 N.K.Krupskaja im wesentlichen als Pädagogin der Arbeitserziehung und -Bildung charakterisieren (3) , sieht K.H.Günther , der spätere Herausgeber , die Krupskaja als Pädagogin einer systematischen und wissenschaftlichen polytechnischen Bildung (4) und als direkte Vorläuferin der nach 1965 in der DDR entstandenen Allgemeinbildungskonzeption(5)Nun läßt sich nicht leugnen , daß die Krupskaja eine wissenschaftliche polytechnische Bildung forderte , im Zentrum ihrer Überlegungen stand jedoch die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit. Auch bei der Betrachtung der Auffassungen E.Hoernles führt die von Hoernle propagierte polytechnische Arbeitseinheitsschule nicht zu kritischen Fragen , obwohl Hoernle als marxistisch-leninistischer Pädagoge eingestuft , die Arbeitsschulkonzeption aber von der DDR-Pädagogik - die sich auch als marxistisch-leninistisch versteht - abgelehnt wird.(6) Es ist insgesamt festzustellen , daß die Rezeption der frühen Sowjetpädagogik und der kommunistischen Pädagogik der Weimarer Zeit nicht zu produktiven Widersprüchen in der Selbstauffassung der DDR-Pädagogik führt.
Dies liegt daran , daß die DDR-Pädagogik mit der Rezeption der späteren Sowjetpädagogik und mit dem Ausbau und der positiven Normierung der aus der Sowjetpädagogik übernommenen Grundlagen zu einer pädagogischen Praxis gelangt ist , die von den pädagogischen Maximen der frühen Sowjetpädagogik grundsätzlich infrage gestellt wird.

In den Jahren nach 1949 nahm die Auseinandersetzung mit der kommunistischen Pädagogik der KPD in der deutschen Arbeiterbewegung nur geringen Raum ein . Wo sie stattfand , war sie diffamierend. Man unterstellte, in den zwanziger Jahren habe es nur eine "ganz kleine Gruppe von sozialistischen Junglehrern gegeben" , die der Ansicht gewesen sei , man müsse die Stellung von Marx , Engels , Lenin und Stalin zu Erziehungsfragen studieren und sich mit der Sowjetpädagogik bekanntmachen. (7) Solche unqualifizierten Äußerungen negieren einfach den dominierenden Einfluß der frühen Sowjetpädagogik auf die kommunistischen Pädagogen ,

die Rolle Cl.Zetkins , Hoernles , Th.Neubauers und die Tatsache , daß die KPD die polytechnische Arbeitseinheitsschule in der Entwicklung ihrer bildungspolitischen Vorstellungen zunehmend zum eigenen Programm gemacht hatte , wie sie im Schulprogramm von 1929 darlegt.(8)

Man geht noch weiter :

"Aber auch die kleine Gruppe kommunistischer Lehrer kam nicht von links-opportunistischen und sektiererischen Auffassungen los und verteidigte mehr oder weniger im Bunde mit den 'entschiedenen Schulreformern' Kaweraus und Paul Östreichs eine 'linke' Abart der Arbeitsschule , wobei sie sich auf die Theorien der Arbeitsschule Blonskys in der Sowjetunion berufen zu können glaubten , aber aus mangelndem Studium der Sowjetpädagogik völlig ahnungslos darüber blieben , daß diese Auffassungen längst zum alten Eisen geworfen worden waren."(9)

Wir zitieren diese Äußerung , um das Klima der Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik deutlich zu machen , und um zu zeigen , daß diese Auseinandersetzung sich nicht nur gegen die Reformpädagogik richtete , sondern mit gleicher Vehemenz gegen die eigene bildungspolitische und pädagogische Tradition wandte . Auf diesem Hintergrund wird auch erst verständlich , welche Bedeutung der späteren Sowjetpädagogik zugemessen wurde:

"Die Sowjetpädagogik ist ... die höchste Form der pädagogischen Wissenschaft in dem höchstentwickelten Lande der Menschheit , der sozialistischen Sowjetunion. (...) Ihr internationaler Charakter als die Pädagogik des Landes des Sozialismus macht sie damit auch zum Fundament der theoretischen und pädagogischen Arbeit in unserer antifaschistisch-demokratischen Ordnung."(10)

Man fordert deshalb :

"In allen Lehrerkollegien und Lehrerkollektivs , Weiterbildungskursen und Arbeitsgemeinschaften , in allen Lehrerbildungsinstituten ,Pädagogischen Hochschulen und Pädagogischen Fakultäten muß sich deshalb eine breite Bewegung zum Studium des Marxismus-Leninismus und der Sowjetpädagogik entwickeln."(11)

Zu diesem Zweck wurden zwei sowjetische pädagogische Handbücher übersetzt , die für die Lehrerausbildung konzipiert wæn und den Lehrern zur "sicheren Richtschnur für die unterrichtliche Arbeit" werden und es ihnen ermöglichen sollen , "rationelle Arbeitsmethoden für die schulische und gesellschaftliche Arbeit zu entwickeln."(12) Es handelt sich um das"Lehrbuch der Pädagogik" von I.T.Ogorodnikow und P.I.Schimbirjew , und die "Pädagogik" von B.P.Jessipow und N.K.Gontscharow. (13)

"Mit dem Erscheinen dieser Bücher , das zugleich eine neue Etappe in

den deutsch-sowjetischen pädagogischen Beziehungen einleitete , begann unter der Lehrerschaft eine wahre Bewegung zur Aneignung der Sowjetpädagogik. Obgleich sie in der Zeit des Personenkults entstanden und von dogmatischen Entstellungen nicht frei waren , legten beide Bücher vor der deutschen Lehrerschaft erstmals zusammenhängend das System der marxistisch-leninistischen Pädagogik dar. (...) Beide Veröffentlichungen wurden zu den grundlegenden Lehrbüchern jener Lehrergeneration , die zum ersten Male in der deutschen Geschichte die marxistische Pädagogik in die Tat umsetzte . Deshalb gebührt ihnen ein fester Platz in der Geschichte der deutschen Schule und Pädagogik."(14)

Sie wurden offensichtlich bis zum XX.Parteitag der KPdSU kanonisiert und kopiert. Erst danach gibt G.Neuner die Losung aus , es komme nun darauf an :"Nicht kopieren , sondern mit Verstand studieren!"(15)

Für uns ist wichtiger , zu erfahren , in welcher Form und mit welchen Inhalten eine marxistische Pädagogik in der DDR erstmals Masseneinfluß erhalten hat.

Jessipow/Gontscharow und Ogorodnikow/Schimbirjew stellen keine polytechnische Arbeitseinheitsschule vor. Im Vordergrund steht die Darlegung von Didaktik und Methodik des Unterrichts und der Erziehung. Der Rolle der Arbeit ist bei Ogorodnikow/Schimbirjew ein Abschnitt in der "Theorie der Erziehung"im Umfang von 12 Seiten bei 439 Seiten Gesamtumfang gewidmet.

Beide gehen davon aus,daß der Erziehungsprozeß in die Teile körperliche , intellektuelle (Allgemeinbildung) , polytechnische , sittliche und ästhetische Erziehung zerfällt.(16) Die polytechnische Erziehung wird dabei als technischer Unterricht aufgefaßt. Den allseitig entfalteten Menschen beschreibt man als körperlich und intellektuell harmonisch entwickelten , allgemein- und spezialgebildeten , sich in der Produktion auskennenden Menschen , der neben kommunistischen Überzeugungen auch gute Umgangsformen , Geschmack und Kunstverständnis besitzt.(17) Die polytechnische Bildung wird nicht aus Zielstellungen der sozialen Revolution , sondern allein aus der "Entwicklung der Maschinentechnik und der industriellen Großproduktion"abgeleitet. (18)

"Die Unterrichtsarbeit ist die Grundlage der Erziehung. Bildung und Unterricht sind Hauptmittel der Erziehung."(19) - Dahinter steht die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit zurück. Man begreift die Arbeit des Schülers vorwiegend als Aneignung von Wissensstoff: "Die Hauptarbeit der Schüler ist die Lernarbeit"(2o)"Arbeit bedeutet für den Schüler in erster Linie Lernen."(21)

Die Hauptaufgabe der marxistisch-leninistischen Pädagogik ist demzufolge , die Lernarbeit durch Didaktik und Methodik systematisch zu gestalten.

Eine Verbindung von Schule und Betrieb , von Unterricht mit produktiver Arbeit wird nirgends erwähnt. Die "Verbindung der Schule mit dem Leben" soll durch Unterrichtsmethoden wie der Exkursion realisiert werden , unter der man"eine Unterrichtsmethode(versteht ,D.B.) , bei der die Schüler durch lebendige und unmittelbare Wahrnehmung der von ihnen beobachteten Dinge und Erscheinungen die Kenntnisse der Grundlagen der Wissenschaft erwerben."(22)

Unter Arbeitserziehung wird die Aneignung von Disziplin , Ausdauer , Achtung vor der Arbeit und vor den Werktätigen gefaßt ; Arbeitserziehung ist ein Problem der sittlichen Erziehung im Unterricht , denn es gilt : "Im Unterricht lernen die Kinder die Grundthesen der kommunistischen Ethik und die Regeln des sozialistischen Gemeinschaftslebens kennen."(23)

Praktische Arbeit der Schüler wird auf die "Selbstbedienung" - d.h. auf Reinigung der Klassenräume , Selbstversorgung mit Schulnahrungsmitteln etc.- und auf handwerkliche Schulwerkstätten beschränkt .

"Wir wiesen bereits darauf hin , daß die Halbwüchsigen Neigung zu bestimmten praktischen Arbeiten im Bereich der Produktion zeigen ; es ist also dafür zu sorgen , daß diesen Bedürfnissen und Interessen der Schüler freier Lauf gelassen wird ,indem man für sie einen systematischen Werkunterricht schafft. In den Mädchenschulen ist es zweckmäßig , Schneider- und Nähwerkstätten und Unterricht in feinen Handarbeiten einzurichten."(24) Die Jungen dagegen "können ... beispielsweise Futterhäuschen für Vögel und Nistkästen etweder nach einer Vorlage oder nach eigener Zeichnung anfertigen."(25)

Man sieht , der Lernschule entspricht ein anspruchsloser handwerklicher Werkunterricht , der nicht über das Niveau der reformpädagogischen Vorstellungen hinausgeht. Welch eine Kluft zwischen diesen Vorstellungen und denen der frühen Sowjetpädagogik. Von den Prinzipien und den pädagogischen Vorstellungen der frühen Sowjetpädagogik ist nicht viel übrig geblieben.(26) Wir haben die Pädagogik einer restaurierten Lernschule vor uns , die den klassischen Fächerkanon um die technische Bildung erweitert , auf die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit aber verzichtet.

Leider erfährt man nirgends , welches die "dogmatischen Entstellungen" aus der Zeit des Personenkults in diesen Büchern sind. Das könnte darüber Aufschluß geben , ob mit der Kritik des Personenkults auch eine

grundsätzliche Kritik der Pädagogik dieser Epoche einherging , die neue Orientierungen gab. G.Neuner löst dies Problem in einer programmatischen Äußerung zur Pädagogik der Zeit nach dem XX.Parteitag der KPdSU , indem er ebenso diplomatisch wie nichtssagend darauf hinweist , es könne "uns heute nur nützlich sein , wenn wir uns heute vergegenwärtigen , daß die Werke der Sowjetpädagogik , die den Jahren nach dem IV.Pädagogischen Kongreß studiert haben , nicht die Sowjetpädagogik überhaupt waren."(27) Inwieweit mit diesem salomonischen Hinweis wirkliche Änderungen in der schulischen Praxis intendiert sind , werden wir noch zu untersuchen haben. Für die schulische Praxis der Jahre nach dem IV.Pädagogischen Kongreß beschränkten sich die Handbücher der Sowjetpädagogik darauf , anzugeben , "wie man am besten einen guten pädagogischen Arbeitsplan entwickelt , die Leistungssteigerung der Schüler nach wissenshaftlichen Methoden lenkt und beobachtet , die Abschlußprüfungen am zweckmäßigsten vorbereitet , die Sitzenbleiber und zurückgebliebenen Kinder an vorteilhaftesten fördert , neue didaktische und methodische Prinzipien im Unterricht anwendet und die Weiterbildung der Lehrer gut plant und das gesamte Schulwesen entsprechend den Anforderungen des Fünfjahrplans planmässig und systematisch weiterentwickelt."(28)

4.4. Polytechnik in der restaurierten Lernschule - die Entwicklung bis zum V.Pädagogischen Kongreß

Obwohl Pfautz und Uhlig - wie wir sahen - die Entwicklungsperiode der DDR-Schule nach dem IV.Pädagogischen Kongreß von 1949 als den Beginn der sozialistischen Umwälzung der DDR-Schule ansehen , wird in der folgenden Entwicklungsphase , die wir bis 1956 datieren , also bis zum V.Pädagogischen Kongreß , die Frage der Realisierung einer polytechnischen Bildung und Erziehung verschiedentlich aufgeworfen , aber nicht entschieden angegangen. Man ist offensichtlich der Auffassung , mit der Übernahme der Sowjetpädagogik nunmehr eine sozialistische Pädagogik in der DDR-Schule zu praktizieren , sodaß sich die Verwirklichung der polytechnischen Bildung und Erziehung nicht als aktuelles Problem stellt , wie übrigens in der Sowjetunion selbst auch , obwohl dort nach Stalins Aufsatz zu den Problemen der Sprachwissenschaft und nach Meinungskundgebungen des XIX.Parteitags der KPdSU von 1952 wiederholt über die polytechnische Bildung diskutiert wird.(1)
Die in der DDR stattfindenden Diskussionen , deren Höhepunkt die "theoretisch-praktische Konferenz des DPZI über Fragen der polytechnischen Bildung" von 1953 ist , ordnen sich in den gleichen Zusammenhang ein . Sie sind , wie verschiedentlich festzustellen ist , ebenfalls durch den Parteitag der KPdSU und die breite Exegese der Stalinschrift , die als neue Begründung der Überbau-Theorie gewertet wird (2), inspiriert.
Die Übernahme der Sowjetpädagogik und die Begründung der Schularbeit in der DDR auf ihre Theorien genügt der Schulgeschichtsschreibung in der DDR offensichtlich , um in dieser Entwicklungsphase schon den Beginn der sozialistischen Umwälzung zu sehen.

Noch 1949 stellt W.Wolf eine Verbindung zwischen den ersten Zwei-Jahres-Volkswirtschaftsplan in der DDR und der Notwendigkeit einer Einführung polytechnischer Bildung in die DDR-Schule her.(3) Wolf beschränkt die polytechnische Bildung allerdings auf einen technischen Unterricht , dem nicht einmal ein selbstständiges Fach zur Verfügung stehen soll , weil das dem als reformpädagogisch abgelehnten und deshalb abgeschafften

Fach Werkunterricht nahekomme. "Die polytechnische ausbildung oder der 'technische unterricht' ist eine der hauptaufgaben der kommunistischen erziehung. (...) Die polytechnische erziehung darf niemals zur angelegenheit eines einzigen fachs werden." "... alle unterrichtsfächer werden daran beteiligt sein."(4) W.Wolf redet bei der Charakteristik der Inhalte dieser auf alle Unterrichtsfächer verteilten technischen Erziehung nur ganz allgemein von den naturwissenschaftlichen Grundlagen der Produktion , wie sie vor allem durch die Naturwissenschaften vermittelt werden können. Die Verbindung der Schule mit der sozialistischen Produktion sieht er nicht als Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit , sondern darin , daß sich die Lehrer über die Planaufgaben umliegender Betriebe informieren und diese Informationen den Schülern weitergeben , und daß die Schüler im Rahmen von Patenschaften z.B. Altstoffe sammeln , um die Produktion zu unterstützen.
Wolfs Äußerung bleibt isoliert und ohne Resonanz.

Erst 1953 lebt die Diskussion um die polytechnische Bildung wieder auf.
Anlaß sind - neben dem bereits erwähnten Wiederaufflackern der Diskussion in der UdSSR - die Beschlüsse der 2.Parteikonferenz der SED von 1952 , die die Phase der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung für beendet erklärte und den Aufbau des Sozialismus auf die Tagesordnung setzte.
"So konnte erst nach der zweiten Parteikonferenz der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands konkret die Frage der Aneignung der Grundlagen der Produktion für unsere Schule als Ziel aufgestellt werden." (5)
W.Wolf , der diese unverständliche Auffassung vertritt - denn was sollte in der antifaschistisch-demokratischen Schule die Aneignung der Grundlagen der Produktion objektiv verhindern - schränkt sie darüberhinaus sofort wieder ein : Es könne in der DDR im Gegensatz zur Sowjetunion in der polytechnischen Bildung auch nur um die ersten Anfangsgründe gehen , da die DDR mit dem Aufbau des Sozialismus erst beginne , während die Sowjetunion schon ein sozialistisches Land sei und - nach einer Äußerungs Stalins in den "Ökonomischen Problemen des Sozialismus in der UdSSR" (6)-erst beim Übergang des Sozialismus zum Kommunismus die polytechnische Bildung vollends verwirklicht werden könne.(7)
Wie Wolf warnen viele DDR-Autoren dieser Zeit , bei der Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung zu schnell vorwärts zu schrei-

ten .Wolf nennt noch einen weiteren einschränkenden Grund :

"Es darf ... nicht dazu kommen , daß hierdurch (= die Einführung der polytechnischen Bildung und Erziehung , D.B.) die Bildungseinheit Gesamtdeutschlands grundsätzlich gefährdet oder gar zerstört wird."(8)

Die Einschätzung der gesellschaftlichen und schulpolitischen Situation bleibt für Inhalt und Konsequenz der Diskussion um Fragen der polytechnischen Bildung im Jahr 1953 nicht ohne Folgen.

Zunächst erscheinen in der Vorbereitung der theoretisch-praktischen Konferenz einige Aufsätze , die sich der zur Debatte stehenden Frage nur auf eine sehr abstrakte Weise nähern . Man stellt pädagogische Aussagen der Klassiker synoptisch zusammen , interpretiert sie aber nicht im Blick auf schulpädagogische oder gesellschaftspolitische Konsequenzen.(9) Besonders typisch dafür ist der vom Staatsekretariat für Berufsausbildung und nicht von den für das allgemeinbildende Schulwesen zuständigen Behörden herausgegebene Manuskriptdruck mit "Materialien zu Fragen der polytechnischen Bildung" , in dem unkommentiert Klassikerauszüge von Marx bis Stalin und aus der sowjetischen pädagogischen Diskussion nach dem XIX.Parteitag abgedruckt sind.(10)

Eine Ausnahme in der vorbereitenden Literatur stellt wiederum ein Beitrag von W.Wolf dar , der als einziger unter dem Motto " Wie können wir in unseren Schulen an die Verwirklichung der Anfangsgründe der polytechnischen Bildung herangehen ?" auch Fragen der Einführung in die Schulpraxis erörtert.(11) Wir stellen seine Vorschläge später dar.

Die "Theoretisch-praktische Konferenz des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts zu Fragen der polytechnischen Bildung" fand vom 21. bis 23.Mai 1953 in Berlin statt. Ihr war die Aufgabe gestellt , die Grundprinzipien der Verwirklichung einer polytechnischen Bildung in der Schule der DDR zu erörtern und festzulegen. (12) Dazu wurden von führenden Mitarbeitern des DPZI und von Berufspädagogen der TU Dresden Grundsatzreferate gehalten , die vorbereitet waren und von vornherein die Linie der Diskussion angeben.

W.Dorst als Direktor des DPZI beschreibt die Ziele der Konferenz so:

"Es ist Aufgabe dieser Konferenz , allen Pädagogen und der gesamten Öffentlichkeit nahezubringen , daß die polytechnische Bildung der Jugend eine entscheidende Voraussetzung für die Ausbildung von qualifizierten Fachkräften unserer modernen Industrie und Landwirtschaft ist."(13)

Schon diese Formulierung kennzeichnet , daß der Impuls zur Diskussion

um die polytechnische Bildung entscheidend von der Berufspädagogik ausging , die auch den vorwärtsweisendsten Beitrag zu dieser Konferenz lieferte.

H.Frankiewicz stellt fest : "Die Aufgaben unserer Produktion können nur von Spezialisten gemeistert werden . Demzufolge sind in unserer Berufsausbildung Spezialisten auszubilden."(14) Die polytechnische Bildung im Rahmen der Allgemeinbildung soll- um eine in diesem Sinne wirksame Berufsausbildung zu ermöglichen - der Berufsausbildung vorgeschaltet werden. Deren Anforderungen werden im Referat der Berufspädagogen W.Arnold , W.Lange und H.Kaiser konkretisiert und systematisiert , in dem zugleich als einzigem Beitrag auf der Konferenz systematische Aussagen über die Inhalte einer polytechnischen Bildung gemacht werden , die für die spätere Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung unseres Erachtens von entscheidender Bedeutung gewesen sind , wenn auch unmittelbar keine Wirkung festzustellen ist. Arnold , Kaiser und Lange stellen die Systematik einer polytechnischen Bildung anhand einer allgemeinen Klassifizierung der Produktionsprozesse in mechanische Technologie , chemische Technologie , Agrotechnik und Energiewirtschaft vor.(15) Darüber lagern sie als zweite systematische Ebene eine Klassifizierung nach der Bewegungsmaschinerie, dem Transmissionsmechanismus und dem Werkzeug- oder Arbeitsmechanismus , die in jedem der Gebiete der Technologie herausgearbeitet werden soll.

Sie ordnen zu :

- Der mechanischen Produktion die Grundlagen im Maschinenbau , die Kenntnis der Arbeitsgegenstände , Arbeitsverfahren (Bp. Trennen und Verbinden , spanabhebende Verformung , spanlose Verformung) , Arbeitsmittel (Bp. Bewegungsmaschine , Transmissionsmechanismus , Werkzeugmechanismus)
Davon soll die Schule vermitteln: Schneiden mit der Blechschere , löten, nieten , nageln , feilen , meißeln , schleifen von Werkzeugen , hobeln , bohren von Holz , drehen einfacher Werkstücke mit Maschinen , messen , überschlagsrechnen , schätzen.
- Der chemischen Produktion die Gewinnung der Rohstoffe , Aufbereitung der Rohstoffe , Veredelung und Vergütung des Produkts und die Arbeitsverfahren der Gewinnung durch Bergbau , Methoden der Extraktion , mahlen, schmelzen , lösen und extrahieren , reinigen durch chemisches Trennen , und Kenntnisse über Reaktionen und Reaktionsräume , Synthese und Analyse, Oxydation , Reduktion , Katalyse , Elektrolyse , Salzbildung , Korrosion, Polymerisation , Hydrierung , exo- und endotherme Prozesse , Destillierung , Bleichung , Reinigung , Überziehen.
- Der Landwirtschaft die Grundlagen in Pflanzenbau und Viehwirtschaft , der Bodenbearbeitung , der Pflege und Saat der Kulturen , Zucht , Klimatologie , der Schädlingsbekämpfung , der Ernte und der Technologie der

Erntemaschinen , Kenntnisse der Viehhaltung , der Züchtung , Viehpflege und Fütterung.
- Der Energiewirtschaft die Grundlagen der Umwandlung von Energie , der Brennstoffe , der Turbine etc. ,und Kenntnisse über die Anwendungsfelder von Energie in der Industrie und im privaten Verbrauch , z.Bp. in der Elektrolyse , der Umwandlung von Energie in Bewegung und der Leitung von elektrischer Energie.

Allen Sparten der Technologie ordnen Arnold , Kaiser und Lange die Kenntnisse in Arbeitsorganisation , Arbeit nach Zeichnungen , Kenntnis der DIN-Normen und anderer Methoden der Normung , Standardisierung und Typisierung , Kenntnisse im Unfallschutz , Umgehen mit Tabellen , Rechenstab und Fachliteratur als unerläßliche Fähigkeitsbereiche zu.(16) Zusätzlich halten sie einen polytechnischen Gesichtskreis , d.h. einen Überblick über alle Zweige der Volkswirtschaft und die Leistungen der Neuerer für nötig.

Der Beitrag von Arnold,Kaiser und Lange stellt den ersten Versuch der DDR-Pädagogik dar , die Inhalte der polytechnischen Bildung systematisch zu beschreiben und für die Schulpraxis verfügbar zu machen. Er geht in dieser Hinsicht weit über alles hinaus , was zu dieser Frage in der DDR zuvor entwickelt worden war.

Dennoch ist auch dieser Beitrag durch die schulpolitischen und pädagogischen Grundauffassungen dieser Etappe gekennzeichnet : die Frage der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit wird nicht berührt. Auf der Konferenz des DPZI tragen die Autoren keine Überlegungen zur Verwirklichung ihres Entwurfes vor , in der späteren Buchveröffentlichung geben sie folgenden Weg zur Verwirklichung ihrer Vorstellungen an : schrittweise seien die einzelnen Sparten der Technologie den klassischen naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern zuzuordnen , also die chemische Technologie der Chemie , die Energiewirtschaft und die Transmissionstechnologie der Physik , die Agrotechnik der Biologie . Überständig ist in dieser Konzeption nur die mechanische Technologie , für die sie ein neues Unterrichtsfach "Technologie" einführen wollen.(17) Diese Auffassung ordnet sich bruchlos in W.Dorsts auf der theoretisch-praktischen Konferenz vertretene Auffassung ein , daß die polytechnische Bildung in der Allgemeinbildung zur Hauptaufgabe der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer werde:

"Beherrschung der Muttersprache , Kenntnis der Geschichte , der Kultur und der Heimat des Volkes , Kenntnis der russischen Sprache , harmonische Entwicklung körperlicher , intellektueller uns ästhetischer Fähigkeiten und Fertigkeiten ; solides Wissen in Mathematik und Naturwissen-

schaften - plus polytechnische Kenntnisse , Fähigkeiten und Fertigkeiten"(18) - Das sind die Grundzüge der anzustrebenden Allgemeinbildung. "Polytechnik ist nicht das Wiederaufgreifen des 'Werkunterrichts'."(19) Mit diesem Argument - das sich auf die durch die Reformpädagogik-Kritik motivierte Beseitigung des Werkunterrichts aus der allgemeinbildenden Schule bezieht - wird nicht nur die Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit abgelehnt , uns sei es in so bescheidender Form wie in einem Werkunterricht , sondern die Installierung eines besonderen polytechnischen Fachbereiches. Stattdessen heißt es :

"Die polytechnische Bildung muß zu einem Grundprinzip während des ganzen Unterrichts- und Erziehungsprozesses werden . Der Weg der dazu führt , kann nicht dahingehend beschritten werden , daß man mit Schülern möglichst viele Produktionsbetriebe der verschiedenen Produktionszweige besichtigt . Das Grundprinzip polytechnischer Bildung muß sein , den Unterricht , besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern , technisch zu organisieren... ."(2o)

Die "Vermittlung der ausgewählten Fähigkeiten und Fertigkeiten" - als die die "technische Organisation" des Unterrichts in den allgemeinbildenden Fächern verständen wird (21) - soll in diese Fächer integriert werden. Technische Organisation des Unterrichts meint konkret, wie Wolffgramm ausführt , lediglich die Modernisierung der Unterrichtsmethodik weg vom buchmäßigen Unterricht durch Demonstrationsexperimente , durch Verwendung von Medien wie Lichtbild und Film , durch Exkursionen und ähnliche Mittel.(22)

Der Gedanke einer Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit wird zu dieser Zeit emphatisch abgewiesen und als "polytechnischer Maximalismus" denunziert.(23)

"Was aber wird herauskommen , wenn wir vorgeben oder uns gar anschikken , mit der allgemeinen polytechnischen Bildung zu beginnen ? Eine vollkommene Desorganisierung unserer Volksbildung und in erster Linie der allgemeinbildenden Schule , die wir gerade noch weit besser in Ordnung bringen wollen.(...) Wir tun auf dem Gebiet der polytechnischen Bildung den ersten Schritt : Übermittlung von Anfangsgründen."(24)

Es ist keine Rede davon , daß die frühe Sowjetpädagogik zum Beispiel den Aufbau der polytechnischen Arbeitseinheitsschule zugleich auch als Destruktion der Lernschule auffaßte .

Explizit werden auch curriculare Vorstellungen abgelehnt - die zudem auch gar nicht virulent waren - die die polytechnische Bildung um Produktionserfahrungen zentrieren . Kaiser und Lange werten ihr System polytechnischer Kenntnisse zwar als "Konzentrationspunkt" innerhalb der traditionellen Fächer ," aber nicht in dem Sinne , daß die durch

die Analyse der modernen Produktion gefundenen grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten die 'Konzentrationspunkte' sind , um die sich der übrige Stoff eines naturwissenschaftlichen Unterrichtsfaches lagert. Dies würde den systematischen Charakter des Unterrichtsfaches zerstören und die schädliche Konzentrationsmethode der bürgerlichen Schule wieder aufleben lassen."(25)

Was ist das Ergebnis der theoretisch-praktischen Konferenz ?

"Es kommt darauf an , polytechnische Bildungsgüter in jedem Fach zu berücksichtigen . ... (In , D.B.) Geschichte , Geographie , Physik , Chemie und Biologie.
2. Wir müssen bei den Schülern das Verständnis für die technische Ausnützung der Naturgesetze in Landwirtschaft und Industrie anbahnen.
3. Genauere Kenntnis über die für unsere Volkswirtschaft entscheidende Produktion ist zu fordern.
4. Die Kenntnis der gebräuchlichsten Maße , Meß-,Prüf- und Kontrollgeräte , der Gebrauch der Normschrift , aber auch Fähigkeiten des Lesens und der Anfertigung von technischen Zeichnungen sind eine unbedingte Forderung.
5. Der Gebrauch und die Pflege elementarer Werkzeuge wie Hammer , Säge und anderes , gehören zum Inhalt der polytechnischen Bildung .
Damit ist der verdienstvolle Versuch unternommen , den Bereich der polytechnischen Bildung in unserer Schule für die gegenwärtige Situation abzustecken"(26) - So faßt W.Wolf die Ergebnisse der theoretisch-praktischen Konferenz zusammen , verwässert die auf der Konferenz entworfene Systematik der technischen Bildung noch einmal und gesellt ihr neben der Forderung nach Einrichtung von Mitschurin-Schulgärten auch die Ausarbeitung von vorbildlichen Einzellektionen zu ,"in denen das polytechnische Bildungsgut bereits Berücksichtigung findet."(27) Unklar bleibt , wie Wolf die Einführung in den Gebrauch der elementaren Handwerkzeuge durchführen will , da doch ein Werkunterricht nicht wieder eingeführt werden soll. Interessant ist aber auch , daß der Inhalt praktischer Tätigkeit , die hier angesprochen wird , wie im Falle der sich gegen die Arbeitsschule wendenden späteren Sowjetpädagogik auf dem Niveau handwerklicher Arbeit stehenbleibt.

Wir stimmen R.Pfautz Urteil über die theoretisch-praktische Konferenz zu , daß sie als Ausdruck neuerwachten Interesses an der polytechnischen Bildung zu werten sei , aber zu deren Verwirklichung keine vorwärtsweisenden Wege aufgezeigt habe , insbesondere in der Frage der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit.(28)

Daß mit der theoretisch-praktischen Konferenz und ihren Ergebnissen vorerst die Wege und Inhalte der "Polytechnisierung" der DDR-Schule festgelegt sind , kommt in W.Dorsts autoritativem pädagogischen Handbuch

über "Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule" zum Ausdruck (29) , das den Entwicklungsstand der DDR-Pädagogik zusammenfassend beschreibt und darauf angelegt ist , die übersetzten sowjetischen pädagogischen Handbücher durch ein deutsches zu ersetzen.
Dorst schreibt dort dem Unterricht in den Naturwissenschaften nicht nur die Aufgabe zu , die Schüler in die wichtigsten Naturgesetze , sondern auch in die Grundlagen der Produktion einzuführen .(3o) Die polytechnische Bildung rückt er in die Nähe der intellektuellen Bildung (31) Dorst weist auch hier den Arbeitsschulgedanken noch einmal zurück , diesmal mit einem historisch falschen , aber höchste Autorität bemühenden Argument : die Arbeitsschulkonzeption sei bereits von Lenin "durch die Weiterentwicklungen der Anschauungen von Marx und Engels über die polytechnische Bildung in ihrer Verbindung mit der intellektuellen Erziehung zerschlagen"worden.(32)

Die Diskussion um die polytechnische Bildung ruht bis in das Jahr 1956. Nach den von der theoretisch-praktischen Konferenz ausgehenden Orientierungen ist auch nicht zu erwarten , daß ernsthafte Schritte zu ihrer Verwirklichung getan werden . Damit entfällt der von Praxis ausgehende Druck zu theoretischer Reflexion.
Das ändert sich erst , als im Schuljahr 1955/56 der Werkunterricht ohne große theoretische Begründung trotz der vorangegangenen scharfen Attacken wieder eingeführt wird. In der Literatur wird jetzt wiederholt die Frage nach dem Verhältnis von Werkunterricht und polytechnischer Bildung aufgeworfen und von W.Reischock neu bestimmt . Da Reischocks Arbeit neben den Dissertationen von Karras und Krapp den Ausgangspunkt für die theoretische und praktische Neubesinnung zur Frage der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und der polytechnischen Bildung bildet , gehen wir im folgenden Abschnitt auf sie ein , obwohl die Lösungen , die Reischock anbietet , noch ganz auf den Werkunterricht zugeschnitten sind , allerdings einen qualitativ neugefaßten Werkunterricht.
Der Tenor der Äußerungen zur polytechnischen Bildung und Erziehung bleibt in der Entwicklung bis zum V.Pädagogischen Kongreß von 1956 ungebrochen. Es finden sich sogar ausgesprochene Verballhornungen der polytechnischen Bildung zu einem oberflächlichen Überblickswissen: "Der polytechnisch Gebildete brauchtnicht das 'Können' des Technikers ,

es ist nicht nötig , daß er über technische Fragen 'mitreden' kann . Aber es sollte - um hier nur ein wichtiges Beispiel zu erwähnen - der Stadtbewohner ein grundlegendes Wissen um die landwirtschaftlichen Produktionstechniken haben (woraus sich ein Einblick in die Lebensweise der Landbevölkerung ergibt) . Wie soll der Städter sonst die gesellschaftlichen und politischen Aufgaben der Maschinen-und-Traktorenstationen und der Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften verstehen ? Umgekehrt sollte die Landbevölkerung Einsichten in die wichtigsten industriellen Produktionsweisen haben."(33)

Man hält mit großer Festigkeit an der Ablehnung einer Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit fest. H.Wolffgramm , zu dieser Zeit Vorsitzender der maßgeblichen Fachkommission "Polytechnische Bildung" , stellt kategorisch fest : "Ist die polytechnische Bildung synonym mit Vorbereitung auf die praktische Tätigkeit ? Auch diese Auffassung ist verbreitet . Nein ."(34)

"Wenn eine polytechnische Bildung an den allgemeinbildenden Schulen selbstverständlich nicht ohne gewisse Werkstätten auskommen kann , so wird doch streng darauf zu achten sein , daß diese in Aufbau , Zielstellung und Methode nicht Nachahmungen der industriellen Lehrwerkstätten werden."(35)

Diese Feststellungen laufen auch auf dem Gebiet der technischen Bildung - über das Fehlen jeglicher politischer Lernziele wollen wir nicht reden - der originären Zielstellung einer Vorbereitung auf die industrielle Produktionsweise entgegen und bleiben - wie wir bereits wiederholt feststellten - in ihren praktischen Konsequenzen auf elementarem handwerklichen Niveau stehen, oder negieren Arbeit überhaupt.

Auf dem V.Pädagogischen Kongreß steht die polytechnische Bildung und Erziehung im Abseits der Diskussion. F.Lange als Minister für Volksbildung und P.Wandel als hauptverantwortliches Mitglied des ZK der SED stellen in ihren Hauptreferaten die Verbesserung der Erziehungsarbeit , die Hebung des Niveaus der Bildungsarbeit und die patriotische Erziehung in den Mittelpunkt. Neu ist allerdings die zentrale Losung des Kongresses : Die zehnklassige Mittelschule soll zur Pflichtschule für alle Schüler ausgebaut werden und die achtklassige Grundschule integrieren.
Lediglich H.Wolffgramm geht detaillierter auf Fragen der polytechnischen Bildung und Erziehung ein , fällt dabei allerdings auf einen Stand zurück , der durch die theoretisch-praktische Konferenz überwunden war. Anstatt Probleme der Verwirklichung zu betonen , wirft er die Frage auf , ob die polytechnische Bildung den anderen Bestandteilen des Bildungs- und Erziehungsprozesses gleichwertig sei und for-

dert als ersten Schritt eine wissenschaftliche Klärung dieser Frage. Es überrascht , daß trotz dieses Verlaufs des V.Pädagogischen Kongresses sich eine der von ihm verabschiedeten Hauptresolutionen mit der polytechnischen Bildung und Erziehung befaßt.
Diese Resolution geht auf eine nicht vom Plenum , sondern im kleinen Kreis geführte Sonderberatung unter Leitung des Parteisekretärs G.Ziller zurück.
Ziller hält auf dieser Sonderberatung ein Referat , das sich vorwiegend mit Fragen der Überwindung der Kreidephysik und Kreidechemie in der DDR-Schule befaßt und eine Veranschaulichung des naturwissenschaftlichen Unterrichts durch Experimente , Exkursionen u.Ä. empfiehlt . Weiten Raum nimmt die Frage ein , wie ausrangierte Maschinen zu Demonstrationsmodellen umfunktioniert werden können. (36)
Die Resolution des V.Pädagogischen Kongresses zur Polytechnischen Bildung und Erziehung enthält deshalb die Aufforderung zu schüleraktivierenden Unterrichtsmethoden (37) und beschreibt den Werkunterricht als Stätte der Verwirklichung polytechnischer Bildung.
"Es ist nötig , vom 1. bis zum 8. Schuljahr Werkunterricht durchzuführen. Er soll die Schüler mit den wichtigsten Fertigkeiten in der Handhabung einfacher Werkzeuge aus Industrie und Landwirtschaft ausrüsten , welche die elementare Grundlage der Produktionstätigkeit des Menschen bilden." (38) Der Werkunterricht soll in zwei Stufen erteilt werden , und in den Klassen 1 bis 4 die Verarbeitung von Plastilin , Ton , Papier , Karton , Spinnstoffen und Gartenarbeit , in den Klassen 5 bis 8 die Papp- , Holz- und Metallverarbeitung , sowie Arbeiten in der Elektrotechnik und der Landwirtschaft enthalten . (39)

"Zusammenfassend sei gesagt , daß der Inhalt der polytechnischen Bildung im wesentlichen aus der Kenntnis von Grundlagen und aus entwickelten geistigen Fähigkeiten bestehen dürfte , die mit einer gewissen Geläufigkeit in der Technik der geistigen Arbeit und mit einer allgemeinen manuellen Geschicklichkeit verbunden sind. Hinzu kommt ein allgemein gehaltener Überblick über die moderne Produktion und ihre Technik."(4o)

Diese durch den V.Pädagogischen Kongreß selbst vorgenommene Charakteristik faßt den Entwicklungsstand polytechnischer Bildung und Erziehung in der von der DDR-Schulgeschichtsschreibung als Übergang zu sozialistischen Grundlagen der Schularbeit bezeichneten Entwicklungsphase zusammen und macht deutlich , daß keines der Prinzipien der sozialistischen Bildungskonzeption zur polytechnischen Bildung und zur Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit begriffen und verwirklicht wurde.

4.5 Zusammenfassung

Der Wiederaufbau der Schule in der Sowjetisch Besetzten Zone Deutschlands wurde , entsprechend den strategischen Grundlegungen der KPD für die Phase der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung , unter Verzicht auf die Auswertung der bildungspolitischen und pädagogischen Erfahrungen der deutschen Arbeiterbewegung vorgenommen. Man verzichtete explizit auf ein sozialistisches Bildungs- und Erziehungsprogramm. Die polytechnische Bildung und die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit standen deshalb in der ersten Entwicklungsphase der demokratischen Einheitsschule außerhalb des Horizonts der DDR-Pädagogik. Man wollte eine Schule schaffen , in der durch einen systematischen Unterricht alle Kinder in gleicher Weise eine grundlegende Allgemeinbildung erhalten . Dabei baute man auf den Methoden und Erfahrungen der Lernschule auf.

Nach 1945 war , in Anknüpfung an die Reformpädagogik , die Vorstellung einer Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit in einer Arbeitsschule durchaus noch lebendig . Es gab Versuche , diese Vorstellungen mit Inhalten der sozialistischen Bildungskonzeption zu verschmelzen . Die Chance einer Auswertung und Weiterentwicklung der reformpädagogischen Erfahrungen wurde aber durch Einflüsse aus der späten Sowjetpädagogik vertan , die die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit nicht als konstituierenden Bestandteil der sozialistischen Bildungskonzeption anerkannte und deshalb nicht in der Lage war , die reformpädagogische Arbeitsschulkonzeption in ihrer Ambivalenz als historisch-gesellschaftliche Erscheinung mit - im Sinne der sozialistischen Bildungskonzeption - "vernünftigen pädagogischen" Details auszuwerten , wie dies die frühe Sowjetpädagogik getan hatte. Das hatte für die DDR-Pädagogik zur Folge , daß sie sich fast ausschließlich aus der späten Sowjetpädagogik inspirierte , wobei schwer ins Gewicht fällt , daß die Sowjetpädagogik dieser Zeit - so , wie sie durch die pädagogischen Lehrbücher Massenwirksamkeit erlangte - wesentliche Elemente der sozialistischen Bildungskonzeption , und zwar sowohl die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit als auch die von der frühen Sowjetpädagogik entwickelte Auffassung über die polytechnische Bildung , nicht mehr enthielt.

Die Rezeption der späten Sowjetpädagogik legitimierte und befestigte die bereits getroffene Grundentscheidung , eine Lernschule mit veränderten , antifaschistisch-demokratischen Inhalten zu schaffen und einen methodisch "modernisierten" , systematischen Unterricht zu bieten.
Obwohl verschiedentlich über die polytechnische Bildung und Erziehung diskutiert wird , begreift man ihre Verwirklichung nicht als aktuelle Aufgabe , weil die DDR erst am Beginn ihres sozialistischen Aufbaus stehe.
Nach dem Eintritt in die Phase des sozialistischen Aufbaus , der von der SED 1952 programmatisch verkündet wird , werden verschiedene Grundsatzdiskussionen über die polytechnische Bildung und ihre Verwirklichung in der Schule der DDR begonnen , in der Entwicklung von der Theoretisch-praktischen Konferenz des DPZI bis zum V.Pädagogischen Kongreß führen diese jedoch nicht zu qualitativen Lösungen . Polytechnische Bildung wird als Bildungsaufgabe der klassischen Fächer , insbesondere der Naturwissenschaften , bzw. in den weitgehendsten Vorstellungen als an den technologischen Wissenschaften orientierte Fächersystematik mit z.T. eigenem Fachbereich angesehen. Die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die politischen Lernziele , die sich der Schule in einer sozialen Revolution stellen , werden nicht reflektiert, sondern allenfalls in allgemeinen Klassikerauslegungen genannt.
Daran ändert auch die Wiedereinführung des Werkunterrichts nichts, der , wegen seiner Integration in eine Lernschule , stark handwerklichen Charakter annimmt , wobei sich in ironischer und unbegriffener Verkehrung das theoretisch verworfene Ideengut der Reformpädagogik sich praktisch in der inkonsequenten Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit handwerklichen Typs wieder durchsetzt.
Auffällig ist der Charakter der um pädagogische Fragen geführten Auseinandersetzungen . Werden bis 1949 noch kontroverse Meinungen geäußert, so ist in und seit der Auseinandersetzung um die Reformpädagogik keine produktive , breite pädagogische Diskussion um Fragen einer sozialistischen Umgestaltung der Pädagogik mehr zu bemerken. Es ist nirgends deutlich geworden , daß sich eine breite nichtpädagogische Öffentlichkeit daran beteiligt hätte.

Die Schulgeschichtsschreibung der DDR nennt die Periode von 1949 bis 1956 die Periode des Beginns der sozialistischen Umgestaltung und

- was die polytechnische Bildung und Erziehung betrifft - die Periode von 1949 bis 1952 die Periode der ersten Anfänge einer polytechnischen Bildung und die Periode von 1953 bis 1956 die Periode der schrittweisen Einführung der polytechnischen Bildung.(1)

Günther und Uhlig begründen ihre Einschätzung so:

"Alle Maßnahmen der antifaschistisch-demokratischen Schulreform konnten so getroffen werden , daß sich bereits in dieser Zeit erste Elemente einer sozialistischen Schule entwickelten , weil sich dieser Prozeß unter der Hegemonie der Arbeiterklasse vollzog. Damit wurden schon während der antifaschistisch-demokratischen Schulreform wesentliche Voraussetzungen für den Übergang zur sozialistischen Umgestaltung geschaffen. Während der sozialistischen Umgestaltung gelang es Zug um Zug , alle wesentlichen Grundideen von Marx , Engels und Lenin über sozialistische Bildung und Erziehung in der pädagogischen Praxis durchzusetzen , dadurch die Errungenschaften der demokratischen Schulreform zu bewahren und sie auf eine höhere Stufe zu heben."(2)

Diese Einschätzung können wir nicht teilen. Wir können hier die Strategie der antifaschistisch-demokratischen Schulreform nicht auf ihre Angemessenheit hin werten ; sie führte aber erklärtermaßen zu bürgerlich-demokratischen Grundlagen der Schularbeit und dem zunächst noch deutlich gemachten Verzicht auf sozialistische Reformen. Durch sie wurden die Grundlagen der DDR-Schule bestimmt , die sich in der als Übergang zu sozialistischen Grundlagen interpretierten Phase nicht mehr qualitativ änderten. Es fällt deshalb schwer , die Übernahme der Sowjetpädagogik als den Beginn der sozialistischen Umgestaltung zu kennzeichnen , weil sie den Charakter der DDR-Schule eher befestigte als veränderte .

Hinzu kommt , daß von der Schulgeschichtsschreibung in der DDR zwar Kritik an der schulpolitischen und pädagogischen Entwicklung geübt wird; Pfautz , der - wie wir sahen - die Vernachlässigung der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit in den Diskussionen um die polytechnische Bildung kritisiert , wendet die Kritik nicht grundsätzlich gegen den Charakter der Veränderungen im Schulwesen , sondern spricht lediglich von einem"Tempoverlust" des Bildungswesens gegenüber der allgemein-gesellschaftlichen Entwicklung.(3) Die theoretisch-praktische Konferenz und der V.Pädagogische Kongreß schlagen nach seiner Meinung keinen falschen Weg ein , sondern retardieren die Entwicklung lediglich . Eine schulgeschichtliche Besonderheit in diesen Bestrebungen , die Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR als folgerichtig , wenn auch mit Verzögerungen , darzustellen , bietet Günthers und Uhligs Einschätzung der Jahre 1954 und

1955 als Zeitraum richtungsweisender Beschlüsse der sozialistischen Umgestaltung des Schulwesens.(4) Das grenzt angesichts der wirklichen Entwicklung an Legendenbildung.

Wenn man die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit als den pädagogischen Kern einer sozialistischen Schule ansieht , dem sich die anderen Elemente , insbesondere die polytechnische Bildung,zuordnen , so ist festzustellen , daß die DDR-Schule in dieser Entwicklungsphase Schritte in dieser Richtung ablehnt ,bzw. beim Werkunterricht und bei handwerklichen Formen stehenbleibt . Es ist deshalb nicht legitim , von einer sozialistischen Umgestaltung zu sprechen , denn durch den Verzicht auf die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit begibt sich die DDR-Schule der Möglichkeit , den Aufgaben politischen und sozialen Lernens in der sozialen Revolution zu genügen. Und das Problem polytechnischer Bildung löst sie in dieser Entwicklungsphase ebenfalls nur ungenügend.

5. Einführung der polytechnischen Bildung und Erziehung in die Schulpraxis

5.1 Periodisierung

Der V.Pädagogische Kongreß markiert den Abschlußpunkt der ersten Entwicklungsetappe polytechnischer Bildung und Erziehung in der DDR.
Die Zeit unmittelbar nach dem V.Pädagogischen Kongreß ist durch den "Kampf gegen den Revisionismus" in der Volksbildung gekennzeichnet , der sich in die in dieser Zeit allgemein geführten Kampagne gegen revisionistische Abweichungen und"revisionistisches Zurückweichen vor dem Imperialismus" einordnet . Auf dem Gebiet der Volksbildung wird er durch eine Attacke gegen einen in der "Pädagogik" erschienenen Artikel über die Allgemeinbildung ausgelöst , dem vorgeworfen wird , er strebe eine Senkung des Bildungsniveaus in der DDR-Schule an, er sei gegen die Einheitlichkeit des Bildungswesens gerichtet und wolle Individualbildung im bürgerlichen Sinne.(1) In bezug auf die polytechnische Bildung und Erziehung wird den leitenden Volksbildungsfunktionären vorgeworfen , ihr Zögern habe einen Tempoverlust in der Schulentwicklung verursacht , der verstärkt wieder wettzumachen sei.
Infolge dieser Kritik werden nacheinander der ZK-Beauftragte für die Volksbildung , P.Wandel , der Minister für Volksbildung , F.Lange und der Direktor des DPZI , W.Dorst , abberufen.
Im Jahr 1956 beginnen Schulversuche mit einer Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit in Form eines wöchentlichen Unterrichtstages in der Produktion. Es erscheinen ebenfalls die ersten selbstständigen Aufarbeitungen der pädagogischen und schulpolitischen Auffassungen Marx' und Engels' , die von Karras und Krapp . Mit diesen Arbeiten und die sich nun ausweitende Rezeption der Arbeit W.Reischocks bekommt die DDR-Pädagogik in Fragen polytechnischer Bildung und Erziehung erstmals ein theoretisches Fundament.
Schritte der Verallgemeinerung und der konzeptionellen Gestaltung der polytechnischen Bildung und Erziehung werden von der Schulkonferenz der SED im Jahre 1958 angegeben und vom ZK der SED in den Schulthesen des Jahres 1959 , und in der Vorbereitung des Schulgesetzes und des Lehrplanwerkes von 1959 aufgegriffen.
Nach der Neugestaltung des Schulwesens durch das Schulgesetz von 1959

beginnen sofort intensive Bemühungen um eine Systematisierung und didaktisch-methodische Ausgestaltung des Unterrichtstages in der Produktion und seiner drei Unterrichtsfächer, die das Bild des polytechnischen Unterrichts in der DDR bis heute prägen.
Bis 1963 , d.h. bis zum VI.Parteitag der SED und in den folgenden Jahren bis zur Verabschiedung des neuen Schulgesetzes (1965) gewinnt zunehmend auch die Herausbildung des Neuen Ökonomischen Systems und der Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution Einfluß auf die Entwicklung der polytechnischen Bildung. Der VI.Parteitag der SED fordert vom Bildungswesen eine neue Qualität der Verwirklichung gesellschaftlicher und ökonomisch-technischer Zielstellungen.

Im folgenden Abschnitt stellen wir die schulpolitische und pädagogische Entwicklung polytechnischer Bildung und Erziehung in der DDR bis zum VI.Parteitag der SED dar. Wir beginnen mit den Arbeiten von Reischock , Karras und Krapp , weil diese pädagogisch am Anfang der neuen Entwicklungsperiode der DDR-Schule stehen und verzichten auf eine Darstellung der Auseinandersetzung um den"Revisionismus im Volksbildungswesen" , weil dieser Auseinandersetzung lediglich die Initialfunktion für die schulpolitische Neuorientierung zukam und wir die Hauptauseinandersetzungspunkte - bei denen es nicht um die Verwirklichung der polytechnischen Bildung und Erziehung ging - bereits genannt haben.
Um eine gewisse Systematik zu erreichen , trennen wir die schulpolitische und pädagogisch-konzeptionelle Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung , die wir in ihrer historischen Entwicklung darstellen werden , von der ins Einzelne gehenden Beschreibung der didaktischen und methodischen Lösungen zur Ausgestaltung des Unterrichtstages in der Produktion , auf die wir im Anschluß an die historische Darstellung eingehen werden.(2)

5.2 Reischock , Karras und Krapp

Die 1953 , 1956 und 1958 in der DDR verteidigten Dissertationen von W.Reischock , H.Karras und G.Krapp sind für die Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR von großer , wenn auch unterschiedlicher Bedeutung gewesen. Sie arbeiteteten die pädagogischen Auffassungen der marxistischen Klassiker auf und stellten sie für die schulpolitische und pädagogische Diskussion bei der Einführung der polytechnischen Bildung und Erziehung zur Verfügung.(1)

W.Reischock ist der erste DDR-Autor , der eine Verbindung des Unterrich mit produktiver Arbeit in "produktiven Schulwerkstätten" fordert. Im Unterschied zur herrschenden pädagogischen Meinung ist Reischock der Auffassung ,"daß bestimmte grundlegende polytechnische Fähigkeiten und Fertigkeiten nur in einer unmittelbar praktischen Tätigkeit des Schülers erworben werden können."(2) Diese praktische Tätigkeit ordnet er dem Werkunterricht zu , der 1955 wieder in die DDR-Schule eingeführt wurde.

"Wenn man auch vor einem einseitigen Zuschnitt der polytechnischen Erziehung auf den Werkunterricht warnen muß , so wäre es doch ein schwerer Fehler , wollte man sie auf die Vermittlung von polytechnischen Kenntnissen in den allgemeinbildenden Fächern beschränken.(...) Je unmittelbarer die Erfahrung - und sie ist am unmittelbarsten in der t ä t i g e n Auseinandersetzung mit der Praxis - desto fester, tiefer und sicherer ist in der Regel die aus ihr abstrahierte Erkenntnis."(3)

Aus diesen lerntheoretischen Erwägungen heraus konzipiert Reischock einen Werkunterricht in drei Stufen , der Stufe der

- handwerklichen Arbeit in den ersten Schuljahren ,
- handwerklichen Arbeit in einer Schulwerkstatt , die keinen Bastelcharakter haben soll , und das Durchgangsstadium für die
- produktive Schulwerkstatt bilden soll , in denen eine mit dem gesellschaftlichen Arbeitsprozeß verbundene Maschinenarbeit stattfinden soll bildet. Reischock fordert deshalb besondere Werkstätten für die Schülerarbeit , weil er der Auffassung ist , nur in solchen Werkstätten könne die produktive Arbeit den Zwecken der Schule untergeordnet werden.

Die Stellung der produktiven Arbeit charakterisiert er so :

"Sie muß erzieherisch-unterrichtlichen Zwecken , nämlich der Arbeit

der Schule und dem Lehrplan zugeordnet sein . Das Bestehen einer Schulwerkstatt erlaubt die Einbeziehung der praktischen Arbeit in den ordentlichen Lehrplan , aber diese Arbeit kann ... keinen Einblick in die allseitigen Zusammenhänge des modernen Produktionsprozesses vermitteln und nicht im echten Sinne produktiv sein , da sie vom wirklichen Produktionsprozeß isoliert ist .
2. Nur im Produktionsprozeß selbst können dessen allgemeine Grundlagen in ihren allseitigen Zusammenhängen sichtbar gemacht und bestimmte grundlegende Fähigkeiten und Gewohnheiten erworben werden. Das setzt allerdings die Teilnahme des Schülers am wirklichen Produktionsprozeß voraus , der jedoch nicht nach pädagogischen Gesichtspunkten organisiert ist. (...)

Eine direkte , vom systematischen Unterricht losgelöste Teilnahme der Schüler am Produktionsprozeß verbietet sich also von selbst. Auch die Beschränkung der Schüler auf eine vom wirklichen Produktionsprozeß getrennte Schulwerkstatt konventionellen Typs , die im günstigsten Falle ein unzureichendes Modell eines Teilproduktionsprozesses sein könnte , das keinen Einblick in die Natur und die Grundlagen des aus unzähligen Teilprozessen zusammengesetzten Gesamtprozesses und seiner allseitigen Zusammenhänge zu geben vermag , kann der Aufgabe der polytechnischen Bildung nicht gerecht werden. Man wird also eine den Aufgaben und dem Inhalt der polytechnischen Erziehung gemäße Lösung finden müssen , die es ermöglicht , die Teilnahme der Schüler an der gesellschaftlichen Produktion zu verwirklichen , gleichzeitig aber seine praktische , auf die Produktion von Gebrauchswerten gerichtete Arbeit den erzieherischen und unterrichtlichen Zwecken der Schule unterordnet."(4)

Diese Konzeption mutet wie ein Vorgriff auf das später verwirklichte Polytechnische Kabinett und die Schülerproduktionsabteilung an. Deutlich ist , daß Reischock , der die entscheidende Frage der Verwirklichung der sozialistischen Bildungskonzeption , die der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit , aufwirft , dies nicht aus gesellschaftspolitischen Zielstellungen , sondern aus lerntheoretischen Gesichtspunkten heraus tut , und daß sich in seinem Konzept der in der DDR-Schule herrschende Primat systematischen Unterrichts im mühsam gefundenen Kompromiß zwischen den Anforderungen der produktiven Arbeit und den Unterrichtsanforderungen ausdrückt: Er geht nicht so weit , den unterrichtlichen Primat zu tangieren . Das könnte er nur aus politischen Erwägungen heraus , nicht aber aus lerntheoretischen , weil diese sich immer noch auf Unterricht beziehen.
Dennoch bleibt es Reischocks Verdienst , die herrschende Meinung von polytechnischer Bildung als einer Anreicherung der Fächer der Allgemeinbildung mit technischen Stoffen und Gesichtspunkten überschritten zu haben, obwohl er das nicht als Kritik an der herrschenden Praxis und an den Grundlagen der DDR-Schule formuliert.

Karras' und Krapps Arbeiten unterscheiden sich im Anspruch von der Reischocks. Ihnen kommt es darauf an , "im Unterschied zu den bereitsvorliegenden , meist kleineren Arbeiten über denselben Gegenstand ... die sich bei Marx und Engels verstreut findenden und oft knappen Äußerungen möglichst voll zu erfassen."(5) Karras bezieht sich dabei lediglich auf eine schmalere Textbasis als Krapp , nämlich nur auf das "Kapital", während Krapp die Gesamtheit der Marx-Engelsschen Schriften und ihre Quellen einbezieht . Durch dies Vorgehen wollen beide Autoren das pädagogische Gedankengut der marxistischen Klassiker verfügbar machen . Sie beschränken sich darauf und verfolgen die Entwicklung der Elemente der sozialistischen Bildungskonzeption historisch nicht weiter.

Karras geht vom im "Kapital" dargelegten Arbeitsbegriff aus , den er vor allem in seiner gesellschaftlichen Bedeutung innerhalb des Produktionsprozesses interpretiert , um daraus Schlußfolgerungen für den Begriff der Allseitigkeit des Menschen zu ziehen. Dieser Ausgangspunkt führt ihn zu der Aussage , die polytechnische Bildung , die durch ein systematisches technologisches Unterrichtsfach zu vetreten sei , sei unabdingbarer Bestandteil einer Ausbildung zur Allseitigkeit . Karras fügt aber hinzu:

"Die Aufnahme technologischen Unterrichts theoretischer und praktischer Art in den Lehrplan , die Verbesserung und Erweiterung des naturwissenschaftlichen Unterrichts , die Vermittlung polytechnischer Kenntnisse in den anderen allgemeinbildenden Fächern , das alles gehört zwar zur polytechnischen Bildung , macht aber noch nicht ihren ganzen Inhalt aus."(6)

Er vermißt "die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit als einem H a u p t g r u n d s a t z der neuen Erziehung."(7)

Im Anschluß an das Referat der Marxschen Auffassung über die Kinderarbeit (8) formuliert Karras deshalb:

"Nach allem bisher Gesagten über die Kinderarbeit ist meines Erachtens vollkommen klar , daß Marx als Form , in der die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit zu realisieren ist , die direkte Teilnahme der Kinder am gesellschaftlichen Produktionsprozeß ansieht. Ich weiß , daß diese Auffassung im Gegensatz zu den in unserer Erziehungstheorie und -praxis geltenden Ansichten steht , die eine Teilnahme der Kinder am gesellschaftlichen Arbeitsprozeß ablehnen , weil sie angeblich aus pädagogisch-psychologischen Gründen nicht durchführbar sei.
Die Verwirklichung der Verbindung des polytechnischen Unterrichts mit produktiver Arbeit denkt man sich in der Form des polytechnischen Un-

terrichts , der den Kindern die Grundkenntnisse der konstituierenden Elemente des modernen Produktionsprozesses sowie die elementaren Fähigkeiten und Fertigkeiten im Gebrauch der einfachsten Instrumente aller Arbeitsprozesse vermittelt , wobei man die Verwirklichung des letzteren mit der Einrichtung von Schulwerkstätten und Laboratorien zu erreichen glaubt.
Es ist aber nicht so , daß die von Marx geforderte Verbindung zwischen Unterricht und produktiver Arbeit durch einen polytechnischen Unterricht theoretischer und praktischer Art verwirklicht werden kann , sondern so , daß die polytechnische Bildung - ich meine hier ihre voll entwickelte Form - die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit zum unentbehrlichen Bestandteil haben muß. Und diese Verbindung wird n i c h t durch technologischen Unterricht , n i c h t durch Vermittlung polytechnischer Kenntnisse in den Naturwissenschaften und anderen allgemeinbildenden Fächern und a u c h n i c h t durch die praktische Arbeit der Schüler in Schulwerkstätten hergestellt s o n d e r n e i n z i g u n d a l l e i n d u r c h d i e T e i l n a h m e d e r K i n d e r a m g e s e l l s c h a f t l i c h e n P r o d u k t i o n s p r o z e ß .
Das ist die Auffassung von Marx , die sich eindeutig aus den zitierten Abschnitten ergibt. Nirgends ist darin gesagt , daß der theoretische und praktische Unterricht in Technologie bereits als Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit anzusehen sei , sondern Marx fordert beides : den technologischen Unterricht theoretischer und praktischer Art u n d die Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit. (9)
"Die polytechnische Bildung ist also nicht die pädagogische F o r m der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit , sondern diese Verbindung ist ein Hauptbestandteil der polytechnischen Bildung und wird durch die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen am gesellschaftlichen Produktionsprozeß realisiert."(10)

Karras stellt sich damit gegen die herrschende Auffassung der DDR-Pädagogik. Er setzt sich explizit mit den gegen eine Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit geäußerten Argumenten - etwa dem , die Kinderarbeit sei unvereinbar mit den Zielen und dem technischen Niveau der modernen Produktion , die Teilnahme am Produktionsprozeß untergrabe die Systematik des Erziehungsprozesses , wie Reischock noch meint , die produktive Arbeit der Schüler verlängere die schulische Ausbildung unnötig - auseinander und hält ihnen entgegen:

"Es ist völlig richtig , daß der Erziehungsprozeß nach pädagogischen Grundsätzen und Bedürfnissen organisiert wird , die sich von den im Produktionsprozeß geltenden Grundsätzen und Bedürfnissen unterscheiden. Ist daraus aber unbedingt zu schließen , daß sich die Teilnahme der Kinder am Produktionsprozeß verbietet , weil er nicht pädagogisiert ist , weil er die Kinder'der bewußten , planvollen , systematischen erzieherischen Beeinflussung entziehen würde?' Ein solcher Schluß ist nicht zu ziehen. Im Gegenteil . Die Kinder und Jugendlichen sollen für den gesellschaftlichen Produktionsprozeß vorbereitet werden , so wie er wirklich ist , sollen dessen konstituierende Elemente , seine allgemeinen wissenschaftlichen Grundlagen kennenlernen , sowie ... 'bestimmte grundlegende Fähigkeiten , Fertigkeiten und Gewohnheiten erwerben."(11)

Karras stützt sich in dieser Auffassung auf Erfahrungen Makarenkos aus der Dzierzinski-Kommune , in der die Zöglinge hochentwickelte industrielle Produkte herstellten und kommt zu der Schlußfolgerung:

"Es ist daher nicht richtig , zu behaupten , daß die Teilnahme der Kinder am gesellschaftlichen Produktionsprozeß nicht mit den Bedürfnissen des Erziehungsprozesses zu vereinbaren sei.(...) Eine besondere pädagogisch-didaktische Organisierung des Prozesses , in dem sich die Entwicklung der genannten Eigenschaften vollzieht (Karras meint die Erziehung zur sozialistischen Moral , zu einer sozialistischen Arbeitshaltung etc.,D.B.) , ist ohne Verwandlung des Produktionsprozesses in einen Pseudo-Produktionsprozeß nicht möglich ; und sie ist auch gar nicht erforderlich .(...) Die Schule hat keine e i g e n e n erzieherischen Zwecke , ihr oberster erzieherischer Zweck besteht darin , die Kinder auf eine vollwertige , auswechselbare Tätigkeit in der Produktion und die Teilnahme am politisch-kulturellen Leben der Gesellschaft vorzubereiten. Zu diesem Zweck ist sie als besondere , spezifische Erziehungseinrichtung geschaffen worden. Der Betrieb ist das nicht und kann deshalb auch in keiner Weise die Schule ersetzen. Nichtsdestoweniger aber kann auch der Betrieb infolge der dem gesellschaftlichen Arbeitsprozeß innewohnenden bildenden und erziehenden Kräfte als Bildungs- und Erziehungseinrichtung wirken und der Schule helfen , das gesellschaftliche Erziehungsziel zu erreichen , indem er Kinder am gesellschaftlichen Arbeitsprozeß teilnehmen läßt."(12)

Karras plädiert als erster DDR-Autor für eine uneingeschränkte Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit . Er tut dies konsequent , im Widerspruch zur herrschenden Meinung , und verwirft die zentralen Theoreme der Polytechnik-Konzeption der DDR-Pädagogik.(13) Allein aus der Auslegung pädagogischer Äußerungen Marx' kommt er in dieser Frage zu ähnlichen Aussagen wie die frühe Sowjetpädagogik, die sich ähnlich vehement gegen eine Pädagogisierung der produktiven Arbeit verwahrte.

Karras arbeitet seine Erkenntnisse nicht zu Grundlinien einer auf dem Arbeitsbegriff beruhenden Schulpädagogik aus. Er bindet seine Erkenntnisse auch nicht - und das stellt nach wie vor eine Schwäche dar - revolutionstheoretisch ein , d.h. er bringt sein konsequentes Beharren auf der Verbindung des Unterrichts mit Arbeit in der wirklichen Produktion nicht mit politischen Erfordernissen und mit dem Primat politischen Lernens in der Schule der Übergangsgesellschaft explizit in Zusammenhang . Hier unterliegt er den Beschränkungen seiner Themenstellung , die ihn an einen Text fesseln , in dem die pädagogischen Äußerungen zum größten Teil auch nicht revolutionstheoretisch eingebunden sind. Allerdings ist abzusehen , daß die Verwirklichung der von ihm geforderten Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit

die Ansatzpunkte und Möglichkeiten der Verwirklichung des Primats politischen Lernens in sich enthält . Seine Arbeit bietet für die weitere Entwicklung der DDR-Pädagogik bei der Polytechnisierung der Schule authentische schulpolitische Orientierungen .
Karras' Einfluß in der DDR-Pädagogik scheint jedoch nur gering gewesen zu sein. Wir konnten nur eine weitere Publikation feststellen.(14) In einschlägiger fachwissenschaftlicher Literatur ist festzustellen , daß seine Arbeit bis etwa in das Jahr 1965 zunehmend weniger ausgewertet wird als die Krapps , und nach 1965 ist der Bezug auf Karras außerordentlich selten. Im Gegensatz zur Person Krapps ist zu Karras auch nichts über seinen weiteren Verbleib bekannt.

Krapp wählt für seine Darstellung der pädagogischen Auffassungen der marxistischen Klassiker einen anderen Ansatzpunkt als Karras. Er geht von allgemeinen anthropologischen Sätzen über die Natur des Menschen aus , stellt die Verbindung zum Bildungsziel der Allseitigkeit her und stellt im Anschluß die pädagogischen Prinzipien der polytechnischen Bildung und der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit dar. Er bindet seine Darstellung nicht an den sowohl anthropologisch als auch pädagogisch zu interpretierenden Arbeitsbegriff , sondern an Deduktionen aus allgemeinen Aussagen der historisch-materialistischen Anthropologie. Er beschränkt sich auch nicht auf die pädagogischen Auffassungen von Marx und Engels , sondern bemüht sich , zugleich auch deren Quellen in der Pädagogik der utopischen Sozialisten und der Technik-theorie des 19.Jahrhunderts einzubeziehen. Sein Verfahren ist offensichtlich davon bestimmt , das "fortschrittliche pädagogische Erbe" gleichzeitig mit den pädagogischen Auffassungen Marx' und Engels' verfügbar zu machen. Von großer Wichtigkeit für seine Einschätzungen und Schlußfolgerungen ist unseres Erachtens dabei seine Darstellungsweise , die zu den einzelnen pädagogischen Prinzipien zunächst die vormarxschen und vorengelsschen Auffassungen referiert , um anschließend zu fragen , wie diese von Marx und Engels rezipiert , verwandt und weiterentwickelt wurden. Krapp bleibt damit im Rahmen der Geschichte der Pädagogik und entwickelt keine auf die Bedürfnisse der sozialistischen Übergangsgesellschaft bezogenen Fragestellungen.
Krapp nennt vier Argumente , mit denen vormarxsche Autoren eine Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit befürworten. Es sind dies
- die Abwechslung körperlicher und geistiger Arbeit zur Sicherung einer

ausreichenden geistigen Bildung bei Th.Morus , Campanella , u.a. ;
- die Einheit von Theorie und Praxis in der Erziehung bei Owen , Fourier , u.a. ;
- die Verbesserung der Unterrichtsergebnisse durch Abwechslung von Arbeit und Belehrung . (15)

Marx und Engels hätten diese "Teilziele" substantiell übernommen , meint Krapp und drückt das darin aus , daß er deren pädagogische Auffassungen anhand der im Quellenstudium gewonnenen pädagogischen Argumente rubriziert.(16) Neu sei bei Marx gegenüber den Vorgängern , daß
- die pädagogischen Ideen frei von Überspitzungen und Phantastereien seien ;
- keine utopistischen Detailschilderungen einer kommunistischen Erziehung gegeben würden ;
- die Forderung der Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit als proletarische Forderung ausgewiesen sei , und daß
- sie auch für die Stufe der großen Industrie erhoben werde.(17)

Dies Verfahren wird von W.Wolf zu Recht kritisiert , der der Meinung ist , auf diese Weise könne man den Wesensgehalt dieser Forderungen bei Marx und Engels nicht herausarbeiten.

"Man muß gerade umgekehrt die von Karl Marx und Friedrich Engels formulierten Grundsätze der Verbindung von Unterricht und Produktion in ihren Elementen und Ansätzen bei den Utopisten nachweisen."(18)

Wolf entgeht aber das Wesentliche. Das wird deutlich , wenn man Krapps pädagogische Schlußfolgerungen aus den Erziehungsgrundsatz der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit hinzuzieht:

"Auch für Marx ist also die Arbeitspflicht und damit die Erziehung zur Arbeit für alle ein Mittel , um unter entsprechenden politischen Verhältnissen a l l e n d i e M ö g l i c h k e i t z u g e i s t i g e r E n t w i c k l u n g z u s i c h e r n und mit dem Gegensatz zwischen Müßiggängern und Arbeitstieren auch den Gegensatz zwischen Wissen und Arbeit zu beseitigen , um auch den breiten Massen des Volkes Zugang zu den g e i s t i g e n G ü t e r n d e r M e n s c h h e i t und zu den g e i s t i g e n F u n k t i o n e n d e r m e n s c h l i c h e n G e s e l l s c h a f t zu öffnen."(19)

Nach Krapps Auffassung steht die geistige Bildung unter den Bildungs- und Erziehungsforderungen Marx und Engels an erster Stelle.

"In seiner Instruktion über 'Die Arbeit von Kindern und Frauen' nennt er (= Marx , D.B.) ... bezüglich des Inhalts der für die Arbeiterkinder zu erkämpfenden Erziehung die geistige Bildung an erster Stelle . Und auch aus Engels Kritik an Dührings Schulplan für die 'Sozialität' wird deutlich , welche Bedeutung sie einem systematischen , wissenschaftlichen Unterricht beimessen."(2o)

Krapp engt die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit als

Erziehungsprinzip didaktisch-methodisch ein . Er ordnet es der"geistigen Bildung" unter , worunter eine systematische wissenschaftliche Bildung zu verstehen ist . Im Prozeß der geistigen Bildung soll die produktive Arbeit "eine praktische Grundlage für die wissenschaftliche Erziehung" sein .(21) In diesem Sinne versteht er auch die durch die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit ermöglichte Einheit von Theorie und Praxis : die Praxis der produktiven Arbeit erfüllt im Bildungsprozeß lerntheoretisch ausgewiesene Unterstützungsfunktionen und nicht mehr.

Hier werden die Auswirkungen der Darstellungsweise und der Methode Krapps deutlich , denn er verbleibt mit dieser Auffassung im Horizont der ebenfalls nur lerntheoretisch begründeten vormarxistischen pädagogischen Argumente für die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit.

Das äußert sich in den von Krapp skizzierten schulpädagogischen Konsequenzen so , daß er den Eindruck erweckt , ein didaktisch und methodisch lebendiger Unterricht in polytechnischen Schulwerkstätten reiche aus , um das Erziehungsprinzip zu verwirklichen. Er spricht nicht mehr von einer Verbindung , sondern von einer "Vereinigung von Unterricht und Arbeit" , die eine "allgemeine obligatorische U n t e r w e i s u n g der breiten Massen des Volkes" unumgänglich mache.(22)

In der praktischen Konsequenz wird damit das qualitativ Neue dieses Erziehungsgrundsatzes , das in der Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Produktion und der damit eröffneten Möglichkeit eines politischen und technischen Lernens in der Verbindung mit der Praxis besteht , nicht nur verwischt , sondern eliminiert.

Krapp reiht sich in dieser Hinsicht bruchlos in die herrschenden Meinungen zur Polytechnisierung der DDR-Schule ein.

Das Schwergewicht der Krappschen Arbeit liegt jedoch nicht auf der Darstellung des Grundsatzes der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit , sondern der polytechnischen Bildung. Sieht er die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit als unterstützendes Element einer allgemeinen geistigen Bildung , so stellt die polytechnische Bildung den neuen Inhalt der geistigen Bildung dar. Daraus ergibt sich seine Akzentuierung .

Krapp versteht unter polytechnischer Bildung einen allgemeinbildenden technologischen Unterricht. Er siedelt Marx Technik-Auffassung und

und dessen Forderung nach polytechnischer Unterweisung auf dem Hintergrund der Technikentwicklung und der Entwicklung agronomischer , polytechnischer und anderer Berufsschulen im 18. und 19. Jahrhundert an .

Allgemeinbildender polytechnischer Unterricht ist für ihn identisch mit der Polytechnik-Auffassung des 19.Jahrhunderts , die unter diesem Terminus "die Gesamtheit der naturwissenschaftlich-technischen Grundlagen aller Industriezweige verstand. Der Ausdruck ist also durchaus dem Inhalt des von Marx geforderten allseitigen technologischen Unterrichts adäquat."(23) Polytechnische Bildung als technologischen Unterricht sieht er als den Inhalt der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit an , der - auf dem Niveau der großen Industrie - in die allgemeinen Bewegungsformen der Materie als den Grundlagen der Produktionstechnik einführen soll. Krapp bringt den technologischen Unterricht mit dem Ziel einer allgemeinen Disponibilität in Verbindung : "Es ist klar , daß der Mensch nur dann zum H e r r n d e r T e c h n i k werden kann , wenn er über ein umfangreiches technisches Wissen verfügt."(24)

Krapp reduziert damit polytechnische Bildung und die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit auf die Vermittlung instrumenteller technischer Arbeitsfähigkeiten . Sein "Herr der Technik" repräsentiert nur eine , wenn auch unerläßliche , Dimension des "Herrn der Produktion" , den die frühe Sowjetpädagogik in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen gestellt hatte. Die polytechnische Bildung und die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit sind bei Krapp um ihre politischen Zielsetzungen beraubt . Auch hier wirkt sich aus , daß Krapp qualitativ unverändert den Technikbegriff vormarxscher Autoren wie Karmarsch , Tulla übernimmt und damit auf eine Technik-Konzeption orientiert , die - im Unterschied zur Rolle der Technik innerhalb des Marxschen Arbeitsbegriffes und Begriffes vom Produktionsprozeß - auf Technik als naturwissenschaftlich konstituiertes Medium zwischen Mensch und Natur begrenzt ist , nicht aber die Gesamtheit des Produktionsprozesses umfaßt , der auch ein soziales Faktum darstellt.

Krapp orientiert in seinen schulpädagogischen Konsequenzen deshalb stark auf einen stark akzentuierten naturwissenschaftlichen und technischen Unterricht und vernachlässigt die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit als Bereich sozialen und politischen Lernens

Er ordnet sie nur technischem und naturwissenschaftlichem Lernen als didaktische und unterrichtsmethodische Bereicherung zu.
Krapps Arbeithatte auf die konzeptionelle Entwicklung polytechnischer Bildung und Erziehung in der DDR ungleich größeren Einfluß als die Karras' . Sie ist nicht grundsätzlich kritisiert worden . W.Wolf hatte nur das Verfahren angegriffen , A.Torhorst beschränkt sich darauf , unhistorisches Zitieren , unkorrekte Verwendung politökonomischer Begriffe und die Definition "kommunistischer Erziehungsziele" zu kritisieren , ohne das gegen den abstrakten Deduktionismus Krapps zu wenden.(25) Es fällt Krapp leicht , solche marginale Kritik zurückzuweisen.(26)

Karras' und Krapps Schlußfolgerungen aus pädagogischen Äußerungen der marxistischen Klassiker markieren unseres Erachtens eine klare Alternative : Karras arbeitet den Grundsatz der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit konsequent heraus und kommt zu Aussagen , die eine umfassende Verwirklichung des mit diesem Erziehungsgrundsatz verbundenen Programms anstreben. Krapp hingegen tangiert den in der DDR-Pädagogik vertretenen Primat wissenschaftlichen Unterrichts nicht und ordnet die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit der polytechnischen Bildung unter. Das ermöglicht ihm , einen allgemeinen technologischen Unterricht zu konzipieren , in dem Technik nur in didaktisch modellierten Anwendungsverhältnissen mit Praxis verbunden und damit abstrakt , d.h. abstrahiert von den konkreten gesellschaftlichen Anwendungsverhältnissen,gesehen wird.

5.3 Die Vorbereitung des Polytechnischen Unterrichts als Unterrichtstag in der Produktion

In der "Anweisung zur Durchführung des Schuljahres"1958/59 vom 30.6.1958 wird zum ersten Mal davon gesprochen , daß polytechnische Bildung und gesellschaftlich-nützliche und produktive Arbeit zum festen Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsprozesses werden sollen , weil die Gesellschaft " einen gebildeten Menschen , der bewußt und diszipliniert zu arbeiten versteht "(1), benötigt. Die dieser Anweisung beigefügte Stundentafel weist deshalb erstmals neben dem Werkunterricht in den Klassen 1 bis 4 und dem produktionsbezogenen Werkunterricht einschließlich Nadelarbeit der Klassen 5 bis 6 ab Klasse 7 einen wöchentlichen Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion (UTP) aus.

"Von der 7.Klasse an wird der'Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion' eingeführt. Die Schüler sollen aufgrund der örtlichen Voraussetzungen in der sozialistischen Industrie und Landwirtschaft lernen und produktiv tätig sein . Dafür wird in einem'Programm für den Unterrichtstag' festgelegt , welche Kenntnisse , Fähigkeiten und Fertigkeiten die Schüler erwerben müssen. Außerdem wird von der 7. Klasse an ein 14-tägiges Praktikum eingeführt. Für die Klassen 8 und 9 der Grund- Mittel- und Oberschulen wird ein Lehrgang 'Technisches Zeichnen' nach besonderem Lehrplan eingeführt . Ab 9.Klasse kommt das Fach 'Einführung in die sozialistische Produktion in Industrie und Landwirtschaft' hinzu."(2)

Diese Entscheidung beruht einerseits auf einem Beschluß des V.Parteitages der SED von 1958 zum Übergang von der demokratischen Schule zu einer sozialistischen , die polytechnische Bildung und Erziehung umfassend verwirklichenden Schule und auf einer Reihe von Erfahrungen , die seit 1956 in einzelnen Schulen mit der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit gemacht wurden.(3)
1958 gelangt man zu der Auffassung , daß der erreichte Stand des Faches Werken und die Betriebspraktika noch nicht "jene Verbindung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit (darstellt ,D.B.) , die für die Entwicklung unserer Jugend und unserer Gesellschaft erforderlich ist. (...) Notwendig ist vor allem eine enge Verbindung des gesamten Unterrichts mit der produktiven Arbeit. Es ist auch zu überlegen , ob man die Schüler nicht wöchentlich einen Tag in der Produktion arbeiten läßt."(4)
"Die Notwendigkeit der polytechnischen Bildung erklärt sich nicht

einfach aus der hochentwickelten Technik oder der technischen Umwälzung . Der ideologische Ausgangspunkt der polytechnischen Bildung leitet sich aus der sozialistischen Revolution ab. Sie erfährt ihre Begründung und ihre Richtung aus der Aufgabe , das Bewußtsein der Menschen in ein sozialistisches umzugestalten , der Jugend ein allseitig hohes , dem Sozialismus gemäßes Wissen zu vermitteln , sie die Achtung vor der Arbeit zu lehren und sie mit den Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung in der Natur und der Gesellschaft vertraut zu machen."(5)

"Die polytechnische Bildung muß ... von den politischen Aufgaben der revolutionären Umgestaltung der Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse ihre Richtung und ihren Inhalt erhalten ... "(6)

Äußerungen wie diese machen deutlich , daß Fragen der polytechnischen Bildung und Erziehung unter neuen Aspekten gesehen wurden - zu fragen ist , ob sie sich auf Konzeption und Praxis auswirken .

Die von der SED 1958 veranstaltete Schulkonferenz - die einen relativ öffentlichen Charakter hatte - stellt einen Knotenpunkt der konzeptionellen Entwicklung polytechnischer Bildung und Erziehung in der DDR dar. Sie faßt die bei ersten Versuchen der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit z.T. gegen den aktiven Widerstand der Volksbildungsbehörden gemachten Erfahrungen zusammen und dient der Propagierung der neuen schulpolitischen und pädagogischen Grundsätze.(7) Sie wird durch Diskussionen auf Schulebene und durch regionale polytechnische Konferenzen , so z.B. in Görlitz , vorbereitet. Trotz ihres relativ offenen Charakters - sie richtet sich auch an Nichtmitglieder der SED - ist sie nicht durch offene , kontroverse Diskussion gekennzeichnet , sondern , wie Konferenzen dieser Art im allgemeinen , durch Grundsatzreferate , die durch vorbereitete Redebeitrage ergänzt werden. Auf der Schulkonferenz werden drei Grundsatzreferate gehalten und ein Abschlußdokument verabschiedet.

K.Hager faßt die Ergebnisse der Konferenz zur Frage der polytechnischen Bildung und Erziehung zusammen:

"Wenn wir von der polytechnischen Bildung sprechen , so verstehen wir darunter nicht einen Zusatz zur jetzigen Schule , ein Anhängsel oder die Einführung eines neuen Faches.(...) Wir verstehen darunter nicht einfach die Einführung eines Arbeitstages oder die Bildung von Schülerproduktionsbrigaden oder die Verbesserung des Werkunterrichts . (...) ... das Wesentliche ist die unlösbare Einheit von Unterricht , Erziehung und Arbeit , ist die Durchführung der gesamten Erziehung und des gesamten Unerrichts auf der Grundlage der Praxis , anhand der praktischen Erfahrungen , ist die unlösbare Einheit von Theorie und Praxis."(8)

Das Schlußdokument der Schulkonferenz , in dem die schulpolitischen

Leitlinien zusammengefaßt werden , ist in der Formulierung der Prinzipien und der schulpädagogischen Konsequenzen erheblich unpräziser:

"Die Methode zur Entwicklung allseitig entwickelter , körperlich gestählter Menschen von hoher Kultur ist die Verbindung des gesamten Lernens mit dem Leben, Hierzu fordert Karl Marx die Verbindung von Erziehung , Unterricht , produktiver Arbeit und Gymnastik. Die sozialistische Schule verwirklicht deshalb das Prinzip der polytechnischen Bildung und Erziehung."(9)

Muß man diese Ausführungen als inhaltslose Anlehnung an Marx-Formulierungen kennzeichnen , so gilt für die schulpädagogischen Schlußfolgerungen , daß sie inkonsequent und abstrakt bleiben:

"Die Durchsetzung des Prinzips der Einheit von Theorie und Praxis erfordert vor allen folgende Maßnahmen:
1. Grundlegende Verbesserung des gesamten Unterrichts , insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern .(...)
2. Durchsetzung der polytechnischen Bildung und Erziehung mit dem Ziel , bei allen Schülern das sozialistische Bewußtsein sowie eine hohe Achtung vor der Arbeit und der Arbeiterklasse zu entwickeln."(1o)

Die Neuerung der Schulkonferenz der SED besteht also darin , entschieden die Absicht der Verwirklichung polytechnischer Bildung und Erziehung zu erklären ; inhaltlich beläßt sie es beim Alten. Auch hier wird der Charakter des Bildungs- und Erziehungsprozesses in der DDR-Schule aus der Sicht der polytechnischen Bildung und Erziehung nicht in Frage gestellt.

Dementprechend löst die Schulkonferenz und die Einführung des Unterrichtstages in der Produktion vorwiegend Bemühungen aus , die technologischen Grundlagen polytechnischer Bildung zu bestimmen . H.Kaiser bemüht sich z.B. um die Feststellung des Minimums an technischen Kenntnissen , die der polytechnische Unterricht vermitteln müsse.(11) H.Klein sieht den Bildungswert der Technik in der durch sie vermittelten planend-konstruktiven Denkweise und fordert eine technisch orientierte produktive Tätigkeit der Schüler als handwerkliche Propädeutik der Maschinenarbeit.(12) Dem Ziel der Ausarbeitung des technologischen Minimums dient auch ein Rundgespräch des Chefredakteurs der "Pädagogik", G.Neuner , mit Vertretern des Instituts für Technologie über die "Technologie in der allgemeinbildenden Schule", in dem die Technologen Einwände gegen eine zu starke ökonomische Orientierung des polytechnischen Unterrichts und der Lehrpläne vorbringen und eine starke technische Akzentuierung fordern.(13)

Gegen diese technizistische Einengung der polytechnischen Bildung po-

lemisiert A.Torhorst , die mit dem Argument , daß im Mittelpunkt der Lernprozesse der tätige Mensch stehe , die polytechnische Bildung auch als ökonomische Bildung , als Bildung über den gesellschaftlichen Charakter des Produktionsprozesses versteht und deshalb fordert , daß die polytechnische Bildung in faßlicher Form auch die Grundsätze der politischen Ökonomie des Sozialismus enthalten müsse. Torhorsts Kritik läuft jedoch nur auf eine stoffliche Bereicherung der polytechnischen Bildung hinaus .(14)

Obwohl K.Hager auf der Schulkonferenz hervorgehoben hatte , die polytechnische Bildung und Erziehung dürfe nicht als Zusatz , als neues Fach in der Allgemeinbildung gesehen werden , sieht man die polytechnische Bildung und Erziehung generell als neues Fach , das sich von den traditionellen Unterrichtsfächern lediglich dadurch unterscheidet , daß es sich nicht "im wesentlichen in der Schulstube abspielt."(15)

Wolf bekämpft in dieser Zeit vehement Tendenzen einer Renaissance komplexer Unterrichtsmethoden , die durch die unangeleiteten Schulversuche der Periode nach 1956 zum Teil hervorgebracht worden waren: (16)

"Überhaupt ist die Verbindung der produktiven Arbeit der Schüler mit dem Unterricht noch ein Problem . Bereits heute zeichnen sich in der Praxis bisweilen Tendenzen einer Projekt- und Komplexmethode ab , die wir entschieden bekämpfen müssen."(17)

Gemeint sind Unterrichtsmethoden , die ein Lehrer so beschreibt :

"Es ist keinesfalls so , daß in diesem Fach (= der polytechnischen Bildung , D.B.) der Lehrstoff nach einer allgemeinverbindlichen Systematik dargeboten wird und die Erlebnisse und Erfahrungen der Schüler in der Produktion - auch die Produktion selbst - nur zur Erläuterung , zur Demonstration , als konkretes Beispiel angewendet werden . (...) Die produktive Tätigkeit der Schüler , ihre Erfahrungen und Erlebnisse in der Produktion , die gesellschaftlich-ideologischen Probleme des Betriebs bilden den Ausgangspunkt , die Basis für den Unterricht , sie werden selbst zum Bestandteil des Unterrichts. (...) Die Schüler lernen an vielen Einzelheiten erkennen , worin sich unsere neuen sozialistischen Produktionsverhältnisse in Industrie und Landwirtschaft ausdrücken."(18)

Diesen Methoden und Unterrichtsprinzipien , die den Vorstellungen der frühen Sowjetpädagogik sehr nahe kommen und neben technischem Lernen auf politisches und soziales Lernen zielen , wird ein Zerrbild vorgehalten. Ohne auf ihren Gehalt einzugehen , bezeichnet W.Wolf den komplex gestalteten Unterricht als Unterricht , in dem produktive Arbeit und Lernen absolut synchron gehalten würden und wertet solche oberflächlichen Vorstellungen als Grundlagen einer Unterrichtsmetho-

dik , die nur kategorisch abzulehnen sei."Man kann nicht , von der produktiven Arbeit der Schüler ausgehend , einfach die gültigen Lehrprogramme über den Haufen werfen und eine Art Komplexunterricht erteilen."(19)
Dabei verwickelt er sich selbst in Widersprüche : Seinen Setzungen müßte eine lehrplanmäßig gestaltete produktive Arbeit der Schüler entsprechen , die ähnlich systematisch aufgebaut ist. Aber auch das lehnt Wolf ab:

"Der Produktionsablauf wird sich nie nach einem Lehrplan richten .Er gehorcht eigenen Gesetzen. Wenn wir die Schüler aber in die Produktion schicken , dann müssen wir uns nach den Gesetzen des Produktionsablaufs richten und nach diesen den Unterrichtstag in der Produktion aufbauen. Deshalb kann man mit vielen der vorgelegten Planentwürfe bestenfalls eine den Unterricht veranschaulichende Scheinarbeit , aber keine echte produktive Arbeit der Schüler organisieren."(20)

Wolf sieht nicht , daß das hier angesprochene Problem nur mit Formen der komplexen und flexiblen Gestaltung von Unterricht und produktiver Arbeit zu lösen ist . Indirekt bestätigt er , daß eine Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit unter dem Primat politischen Lernens durch starres Festhalten an wissenschaftlicher und didaktischer Unterrichtssystematik verhindert wird.

Erstmals wird in dieser Zeit in der DDR die Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit ausführlich lerntheoretisch begründet. Unterricht und produktive Arbeit stehen sich danach als Ort mittelbarer und unmittelbarer Erkenntnis gegenüber . Mittelbare Erkenntnisse sind die Lerninhalte , die als Ergebnis vergangener Arbeit nicht selbst erkundet werden brauchen , sondern durch Lernen angeeignet werden können. Diese Begrifflichkeit beruht auf S.L.Rubinsteins "Allgemeiner Psychologie" , die auch behauptet , nach dem Eintritt ins Schulalter nähme das Kind vorherrschend mittelbare Erkenntnisse auf und die Rolle unmittelbarer Erkenntnis träte zurück.(21) Rubinstein fügt allerdings hinzu , daß auch die Apperzeption mittelbarer Erkenntnis über Arbeit vermittelt ist , und zwar nicht nur über die Lernarbeit , sondern über Anwendungs- und Kontrollarbeit. "Faktisch werden Begriffe natürlich nicht mitgeteilt , in dem man sie einfach äußerlich übermittelt , sondern werden im Prozeß der aktiven Tätigkeit des Kindes angeeignet."(22)

W.Lange schlußfolgert aus Rubinsteins These vom Überwiegen mittelbarer

Erkenntnis eine führende Rolle des Lernens auch in der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und vernachlässigt die Rolle der Arbeit im Prozeß aktiver Aneignung der mittelbaren Erkenntnis. Gegen Thesen , die produktive Arbeit müsse den Gesetzen der Produktion folgen , wendet er ein , sie widersprächen "sowohl der modernen sozialistischen Produktion als auch dem pädagogisch-didaktisch zu lenkenden Erwerb von Wissen und Können ..."(23)

Als dialektische Verbindung von mittelbarer und unmittelbarer Erkenntnis in der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit betrachtet Lange die "Auswahl der geeigneten produktiven Arbeit" im Rahmen von systematisch angeordneten Grundlehrgängen:

"Es muß eine aus der regulären Produktion unmittelbar ausgewählte Arbeitsaufgabe komplexer Art sein , die in sich die meisten der im Lehrplan geforderten polytechnischen Kenntnisse und Fähigkeiten vereinigt. (...) Sie ist nicht zu verwechseln mit den besonders zu schaffenden Arbeitsaufgaben , die keinen gesellschaftlich nützlichen Wert ... haben , aber als 'produktionsnahe und didaktisch folgerichtige Komplexaufgaben ' deklariert werden."(24)

In dieser Beschreibung wird die produktive Arbeit der Schüler unterrichtlichem Lernen vollständig untergeordnet. Sie enthält die in der DDR gesuchte Lösung einer Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit in sich.

Noch im Schuljahr 1958/59 , nach der Einführung des Unterrichtstages in der Produktion und zu dessen Ausgestaltung,wird ein "Programm zur Durchführung des Unterrichtstages in der sozialistischen Produktion" vorgelegt , in dem die durch produktive Arbeit zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten lehrplanartig beschrieben werden . (25) Ebenfalls noch 1958 wird ein Lehrplan für das Fach "Einführung in die sozialistische Produktion in Industrie und Landwirtschaft" vorgelegt , der neben genauen Stoffplänen bereits Ausführungen über Didaktik und Methodik des neuen Faches enthält.(26)

"Größter Wert ist darauf zu legen , daß die Schüler bewußt arbeiten lernen , den Arbeitsvorgang und seine ökonomische und technische Bedeutung verstehen lernen und in den Arbeitsvorgängen die Anwendung von Gesetzmäßigkeiten wiedererkennen , bzw. bei ihnen Fragen entstehen, die im Fachunterricht ihre wissenschaftliche Beantwortung finden müssen."(27)

5.4 Die sozialistische Umgestaltung der Schule der DDR

Das Jahr 1959 wird in der DDR-Schulgeschichtsschreibung als das Jahr des endgültigen Umschwungs von der demokratischen zur sozialistischen Schule bezeichnet. In diesem Jahr entstehen in der Tat die Grundstrukturen der DDR-Schule und der polytechnischen Bildung und Erziehung , von denen sie bis heute geprägt wird.
Die schulpolitische und pädagogische Umorientierung wird mit den Schulthesen des ZK der SED und einer programmatischen Rede K.Hagers eingeleitet . Ebenfalls eingeleitet wird die Arbeit am ersten alle Klassenstufen und alle Fächer der Allgemeinbildung umfassenden ersten Lehrplanwerk der DDR-Schule . In der Folgezeit werden mit dem Schulgesetz und der Schulordnung die neuen Grundstrukturen rechtlich festgelegt.

5.4.1 Schulthesen des ZK der SED

"Unsere Schule hat bereits viele Erbauer des Sozialismus erzogen. Dennoch bestand der Mangel der bisherigen Schule darin , daß sie noch weitgehend vom eigentlichen Leben , vor allem von der Produktion , losgelöst war..."(1)

So formulieren die Schulthesen des ZK der SED und fahren fort:

"Die Hauptaufgabe unserer Schule besteht jetzt darin , das Lernen mit der sozialistischen Wirklichkeit zu verbinden und das Bildungsniveau wesentlich zu heben , um die heranwachsende Generation besser auf Leben und Schaffen in der sozialistischen Gesellschaft vorzubereiten. Das erfordert , wie der V.Parteitag feststellte , die Entwicklung unserer Schule zur sozialistischen Schule."(2)

Der Impuls zu den Schulthesen des ZK der SED ging - wie sich an Terminologie und Diktion erkennen läßt - wesentlich von dem Memorandum N.S.Chruschtschows an das ZK der KPdSU "Über die Festigung der Verbindung der Schule mit dem Leben und die weitere Entwicklung des Volksbildungswesens im Lande"aus.(3) K.Hager bezieht sich in seiner Programmrede ausdrücklich darauf.(4) Auch inhaltlich ist das sowjetische Dokument , das nach Auffassung der vergleichenden Erziehungswissenschaft der BRD die "zweite Polytechnisierung der Sowjetschule" einleitete , von großer Bedeutung gewesen. Deshalb sei kurz darauf eingegangen.
Chruschtschow stellt sein Memorandum unter das Motto der Intensivierung der Verbindung der Schule mit dem Leben. Als Erziehungsziel

gibt er an :

"Die Schule ist berufen , allseitig gebildete Menschen zu erziehen , die die Grundlagen der Wissenschaft gut kennen und gleichzeitig zu systematischer körperlicher Arbeit fähig sind, die das Bestreben haben , der Gesellschaft nützlich zu sein und aktiv an der Produktion der für die Gesellschaft erforderlichen Werte teilzunehmen,"(5)

Chruschtschow redet nicht mehr von der Ausbildung eines "Herrn der Produktion". Die von ihm skizzierte Verbindung der Schule mit dem Leben richtet sich offensichtlich gegen eine verknöcherte Didaktik und Unterrichtsmethodik in der sowjetischen Lernschule , denn sie bezieht sich nur auf eine didaktische und methodische Bereicherung des wissenschaftlichen Unterrichts und den Ausbau des Bereichs technischer Qualifizierung. Die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit wird als "Produktionsunterricht" bezeichnet .

Die "zweite Polytechnisierung der Sowjetschule" führt also nicht zu den Ideen und Konzeptionen der ersten Polytechnisierung der Sowjetschule zurück , die von der frühen Sowjetpädagogik entworfen worden waren. Sie bringt aber dennoch einige relevante Neuerungen.

Chruschtschow schreibt:

"Man darf auch die Besonderheiten der Arbeit der Frau nicht vergessen. (...) Die Frauen haben infolge der spezifischen Lebensbedingungen noch viele andere Pflichten , die unvermeidlich sind : sie müssen Kinder betreuen und den Haushalt führen können und sich in gewissem Maße mit Kochen beschäftigen.(...) Darum sollten die Mädchen während des Schulbesuchs im Kochen , Zuschneiden und Nähen und in anderen Frauenarbeiten unterrichtet werden. Das alles muß in den Lehrplänen vorgesehen werden."(6)

Dieser Forderung wird in der UdSSR nach 1967 durch eine neue Variante des Produktionsunterrichts Rechnung getragen,die neben die Industrie- und Landwirtschaftsvariante tritt : die Dienstleistungsvariante ("Textilarbeiten , Kochen , Haushaltspflege , usw."(7)) an den Stadtschulen.

Diese Neuerung wird in der DDR nicht aufgegriffen , im Gegensatz zu einer anderen , äußerst wichtigen , nämlich dem Vorschlag der Einrichtung von Spezialschulen bzw.-Klassen für "besonders begabte Kinder" , die "ausnahmsweise die Möglichkeit haben , (ihren Begabungen ,D.B.) entsprechende Mittelschulen zu besuchen und hier die mittlere Bildung zu erlangen , die für ein weiteres Studium an den entsprechenden Hochschulen erforderlich ist."(8) (Die Mittelschule regelt in der UdSSR den Zugang zur Hochschule und ist nicht mit der deutschen Mittelschule identisch.) Der Vorschlag zur Einrichtung von Spezialschulen und die

Wiederverwendung des Begabungsbegriffs durch die autoritativen sowjetischen Genossen bricht auch in der DDR - wie wir sehen werden - das Tabu , das den Begabungsbegriff und die Frage qualitativer Differenzierung der Bildungsgänge dort beherrschte.

Im Gegensatz zu dem Memorandum Chruschtschows und den Thesen des ZK der KPdSU beschäftigen sich die Thesen des ZK der SED ausführlich mit Fragen der Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit und der polytechnischen Bildung.

"Um die Losgelöstheit der Schule vom Leben zu überwinden , ist es notwendig , den Unterricht mit der produktiven Arbeit zu verbinden. Das geschieht durch die polytechnische Bildung. Die Verbindung von Unter- und produktiver Arbeit ist das Grundprinzip der sozialistischen Erziehung , weil die Jugend dadurch unmittelbar am Aufbau des Sozialismus teilnimmt."(9)

Die polytechnische Bildung wird aber nach wie vor aus der "fortschreitenden Modernisierung , Mechanisierung und Automatisierung der Produktion sowie (der,D.B.) Einführung der modernen Technik " abgeleitet , die höhere Qualifikationsanforderungen stellen . Um diesen Anforderungen zu genügen , sei nicht nur der Übergang zur allgemeinen und obligatorischen polytechnischen Bildung nötig , sondern als weitere Hauptetappen der Schulentwicklung der Übergang zur zehnklassigen Oberschule - seit 1956 angestrebt als Ausbau der Mittelschule - , die Einführung eines einheitlichen Lehrplans , die Sicherung einer festen Ordnung an den Schulen und die Erhöhung der gesellschaftlichen Stellung des Lehrers.

Die polytechnische Bildung soll durch den Unterrichtstag in der Produktion verwirklicht werden , der bereits in den Stundentafeln ausgewiesen ist. Die"Thesen" fordern , ihn durch Grundlehrgänge in Metallbearbeitung , Elektrotechnik , Maschinenkunde , Landwirtschaft und Arbeitsorganisation des Betriebes in der Industrievariante zu systematisieren. (lo) Für die Landwirtschaftsvariante werden ähnliche Grundlehrgänge mit starker agronomischer Orientierung vorgeschlagen.

Während die Grundlehrgänge die Arbeit der Schüler organisieren sollen , will man mit der Einführung eines Faches "Einführung in die sozialistische Produktion"(EsP) die systematische , wissenschaftlich-technische Ausbildung sichern . Dies Fach soll Bestandteil des Unterrichtstages in der Produktion werden.

Die Thesen des ZK der SED enthalten keine weitere pädagogische Begründung des neuen Charakters der Schule und der polytechnischen Bildung und Erziehung.

Auch Hager stellt nur fest :

"Die Verbindung der Erziehung mit der Arbeit ist die normale Erziehung des Menschen , während das bisherige Bildungs- und Erziehungssystem des Kapitalismus unnatürlich war."(11)

Er arbeitet jedoch stärker als die"Thesen" die Notwendigkeit zur Erhöhung der technischen Qualifizierung der Werktätigen heraus.(12) , die sich aus dem technischen Wandel ergibt. Hager fügt noch ein Argument hinzu , das im Umkreis der neuen Chruschtschowschen Theorien über den Sieg über den Kapitalismus und Ulbrichts Parole über das "Überholen ohne einzuholen" anzusiedeln ist: "Der Sieg des Sozialismus erfordert i n e r s t e r L i n i e eine höhere Arbeitsproduktivität als im Kapitalismus."(13)

Ausdruck dessen sind die Grundlehrgänge , von denen Hager sagt , sie seien der "Ausgangspunkt für die Systematik des Unterrichtstages ", beruhten auf den "Grundanforderungen in Industrie und Landwirtschaft" und entsprächen dem "ABC der Berufsausbildung".(14) Folgerichtig sieht Hager in Arbeitsplatzanalysen , "oder sagen wir Unterrichtsplatzanalysen"(15) zur Fundierung und Ausgestaltung der Grundlehrgänge und zur Festlegung des technologischen Fundamentums die nächste zu lösende Aufgabe in der Weiterentwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung.

Exkurs: Zum Begriff der polytechnischen Oberschule

Wir hatten dargestellt , daß die Schulthesen des ZK der SED neben der Verwirklichung der polytechnischen Bildung und Erziehung den Übergang zu einer zehnklassigen Allgemeinbildung für alle Schüler als wichtigen Schritt der Verwirklichung der sozialistischen Schule ansehen. Es wird die zehnklassige allgemeinbildende Oberschule gefordert , die die bis dahin bestehenden drei Schultypen bis zur zehnten Klasse zusammenfassen soll . Auf die Oberschule soll als Abiturstufe für Schüler mit besonderen Leistungen die Erweiterte Oberschule (EOS) aufbauen und den Zugang zu den Hochschulen regeln.

"Zur Verwirklichung der höheren Aufgaben reicht die achtklassige Grundschulausbildung nicht mehr aus . Deshalb wird der Vorschlag unterbreitet , eine zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule aufzubauen.(...) Sie wird allgemeinbildende polytechnische Oberschule (Kurz: Oberschule) genannt und hat einen einheitlichen Lehrplan für die Klassen 1 bis 10. Diesem Schultyp kommt die bisherige Mittelschule am nächsten. (...) Neben der zehnklassigen Oberschule gibt es noch die erweiterte allgemeinbildende polytechnische Oberschule mit zwölf Klassen , die wie bisher nach der achten Klasse beginnt. Ihr kommt die bisherige Oberschule am nächsten."(16) "Die zehnklassige Oberschule ist ein neuer Schultyp."(17)

Hager begründet den neuen Schultyp folgendermaßen:

"Warum nennen wir die sozialistische Schule allgemeinbildende polytechnische Oberschule und sprechen nicht wie bisher von der Mittelschule ? ... Sie wird sich von der Mittelschule unterscheiden :
1. durch ihr höheres wissenschaftliches Niveau , da sie einen lebensnahen Unterricht durchführt ;
2. durch ihre enge Verbindung mit der Praxis des sozialistischen Aufbaus , da sie den polytechnischen Unterricht durchführt ;
3. durch die Vorbereitung aller Schüler vom Beginn der Schulzeit bis zum Abschluß der Schule auf die gesellschaftlich nützliche Tätigkeit für die sozialistische Gesellschaft ;
4. durch die zentrale Stellung , die sie im System der Volksbildung als Grundlage für alle weiterführenden Bildungseinrichtungen einnimmt. Deshalb ist es zweckmäßig , die sozialistische Schule nicht mehr als Mittelschule , sondern künftig als Oberschule zu bezeichnen und die jetzige Mittelschule in die zehnklassige allgemeinbildende Oberschule umzuwandeln."(18)

Die erweiterte Oberschule soll dagegen ab der 9.Klasse weiterhin in drei Zweige - den neusprachlichen , altsprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen - gegliedert bleiben.(19)

Hager begründet die Bezeichnung des neuen Schultyps nicht pädagogisch. Er wählt einen Begriff , der dem dreigegliederten Schulsystem entstammt und dort sowohl qualitativ als auch in der Hierarchie einen bestimmten Schultyp bezeichnete . Der Begriff der Oberschule ist nur sinnvoll entweder zur Kennzeichnung eines besonderen Bildungsganges im System unterschiedlicher Bildungsgänge einer Volks- ,Mittel- , Oberschulgliederung , oder zur Kennzeichnung einer bestimmten Schulstufe innerhalb eines einheitlichen Bildungsgangs, also etwa der Sekundarstufe . Beides ist in der DDR-Schule nicht gegeben , die sich als Einheitsschule versteht. Umso unverständlicher ist , warum der traditionsreiche Begriff der Einheitsschule , mit dem sich ein wesentliches Element der schulpolitischen Programmatik der Arbeiterbewegung verbindet , das hier erstmals voll eingelöst werden soll , ohne Not aufgegeben wird. Der Name ist offensichtlich eine Setzung , die we-

niger an die bildungspolitische Programmatik als an andere Motive anknüpft. Denkbar wären zwei Gründe für diese Benennung: Sie kann darauf zurückgeführt werden , daß man , um die pädagogische Öffentlichkeit nicht zu beunruhigen , einen traditionellen und mit einem bestimmten Image versehenen Begriff wählte . Dann würde aus politischem Opportunismus der Übergang zur sozialistischen Schule durch einen Namen verdeckt , der dem alten Schulwesen zugehört. Sie ist aber auch damit zu begründen , daß in der sozialistischen Schule alle Schüler eine wissenschaftliche Bildung erhalten , im Unterschied zum dreigliederigen Schulwesen , in dem die unteren Schulformen "volkstümlich" bildeten und das Gymnasium , bzw. die Oberschule eine wissenschaftliche Bildung vermittelte. Der Begriff der Oberschule wäre dann mit Wissenschaftlichkeit` synomym . Trifft das zu , so steht es im Widerspruch zur seit 1946 realisierten wissenschaftlichen Bildung in der demokratischen Einheitsschule und zu der Tatsache , daß Wissenschaftlichkeit kein neues , sondern ein bereits verwirklichtes Element in der DDR-Schule gewesen sein dürfte. In beiden Fällen bezögen sich die Kriterien auf ein Schulsystem , das man mit der neuen Schule endgültig überwinden will.

Der Begriff der Oberschule ist nicht in der Lage , den Inhalt einer die sozialistische Bildungsprogrammatik verwirklichenden Schule zu kennzeichnen .

Es ist zu verstehen , warum man die neue Schule nicht Arbeitsschule nennen wollte , denn an diese Tradition hatte man ja nicht angeschlossen. Immerhin ist aufschlußreich daß man den endlich verwirklichten Unterrichtstag in der Produktion nicht als namensrelevant ansah, und im Begriff der "Polytechnik" aufgehen ließ.

Der Verzicht auf den Begriff der Einheitsschule erklärt sich u.E. aus der Tatsache , daß es sich bei der neuen Schule nicht um eine wirkliche Einheitschule handelte.

Eine Einheitsschule bietet einen qualitativ nicht differenzierten Bildungsgang bis zu einer bestimmten Klassenstufe - was Binnendifferenzierung und Fördermaßnahmen nicht ausschließt und nicht bedeutet , daß alle Schüler ein gleiches Bildungsniveau erreichen. Der Abschluß der Einheitsschule bietet aus diesem Grunde keine unterschiedlichen Zuweisungen und Berechtigungen.

Die DDR-Schule gibt als zehnklassige Schule trotz des Lehrplanwerks in den Jahren nach 1959 nur bis zur achten Klasse einen ein-

heitlichen Bildungsgang . In der neunten Klasse setzen Vorbereitungsklassen für die Erweiterte Oberschule ein , die besonders auf die Anforderungen der Abiturstufe vorbereiten. Die gymnasiale Bildung behält also einen Sondercharakter und differenziert den Bildungsgang qualitativ. Wirklich einheitlich ist die Oberschule nur bis zu der Schulstufe , bis zu der sie es vorher auch war : bis zur achten Klasse , mit der vorher die Grundschule abschloß. Hinzu kommt , daß die Schulthesen die Chruschtschowsche Anregung aufnehmen und davon sprechen , man müsse einige "spezielle Oberschulen" mit "erweitertem naturwissenschaftlichem , sprachlichem , musichem oder Sportunterricht" einführen.(20)
Mit diesen Spezialschulen will man "besondere Befähigungen" unterstützen und mit einer "frühzeitige(n) Förderung mathematischer und naturwissenschaftlicher Begabungen durch die Schule und Pionierorganisation" beginnen , weil dies "für die Entwicklung unserer Wissenschaft und Technik notwendig" sei.(21)
Bedeutsam ist einerseits die frühe Auslese für besondere , volkswirtschaftlich wichtige Funktionen und die Wiederverwendung eines Begabungsbegriffs für diese Auslese .
Allerdings muß dazu gesagt werden , daß in den Jahren unmittelbar nach 1959 mit der Einrichtung von Spezialschulen und -Klassen äusserst zögernd verfahren wird und auch gegenüber dem Begabungsbegriff noch weitgehend Distanz gehalten wird.
In der späteren Entwicklung der Spezialschulen - vor allem nach dem VI.Parteitag und nach einem programmatischen Aufsatz von G.Neuner zur Begründung des Begabungsbegriffes (22) - schält sich erst ihre Bedeutung als Ausbildungsstätten für Führungskader der führenden Zweige der Volkswirtschaft heraus. (23) . Neuner deutet dort die Umwandlung der Mehrheit der Erweiterten Oberschulen in Spezialschulen an , während man 1959 noch davon augeht , daß es sich allenfalls um einige wenige Sondereinrichtungen handeln dürfe.(24) Wir werden auf diese Frage in einem weiteren Exkurs eingehen.(25)

5.4.2 Die pädagogische Diskussion der polytechnischen Bildung und Erziehung im Jahr 1959

Die Erarbeitung des Lehrplanwerkes und die Vorbereitung des Schul-

gesetzes löst wiederum Diskussionen um die Verwirklichung der polytechnischen Bildung und Erziehung aus , die aber weitgehend unterhalb der konzeptionellen Ebene bleiben. Es scheint so , daß nach Vorlage der Parteidokumente Grundsätzliches zunächst nicht mehr zu klären sei und daß man deshalb an die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Unterrichtstages in der Produktion mit seinen Fächern gehen könne.(26)

Eine Ausnahme macht allein Reischock . Er wirft die Frage nach dem Verhältnis von polytechnischer Bildung und politischer Erziehung auf , also eine für die Verwirklichung der sozialistischen Bildungskonzeption zentrale Frage und grenzt die polytechnische Bildung und Erziehung gegen reformpädagogische Vorstellungen ab:

"Der Mensch soll nicht als Staatsbürger 'brauchbar' gemacht werden (wie bei Kerschensteiner) , das heißt der fremden Macht der Produktionsverhältnisse unterwirfen werden , deren Wesen ihm uneinsichtig und deren Regulierbarkeit ihm entrückt bleibt , sondern er soll im Gegenteil zum Beherrscher seiner eigenen Lebensverhältnisse werden. Die Grundlage dieser seiner Lebensverhältnisse ist aber die materielle Produktion. Die Aneignung der Produktionsmittel ist die notwendige Voraussetzung für die Befreiung von den kapitalistischen Produktionsverhältnissen , die ihn wie eine fremde Macht beherrschen ; die Beherrschung der Produktionsmittel aber ist der Schlüssel zur Beherrschung der Gesamtheit seiner Lebensverhältnisse und damit der Schlüssel zu seiner wirklichen Befreiung."(27)

Reischock wendet sich damit gegen Auffassungen von der polytechnischen Bildung und Erziehung als einem "Fach Technik". "Ihr Anliegen ist dem Kern der Sache nach ein eminentpolitisches ..." (27)

Allerdings arbeitet Reischock keine konkreten Aufgaben politischer Erziehung innerhalb der polytechnischen Bildung und Erziehung heraus. Wie sich in seiner Definition der Produktionsmittel als dem Schlüssel zur Herrschaft über die Lebensverhältnisse schon andeutet , setzt er technische Verfügung über die Produktionsmittel weitgehend mit politischer Verfügung gleich. Beherrschung der Lebensverhältnisse wird so zur Beherrschung der Produktionsmittel unter den Bedingungen der "Revolution der technischen Basis."(28) Damit geht auch seine Kritik an Polytechnikauffassungen als einem "Fach Technik " ins Leere . Beherrschung der Produktion , das beinhaltet für ihn aktuell eine Ausrichtung der Ausbildung auf die neuen Tendenzen in der Produktivkraftentwicklung , die er unter dem Stichwort der "Integrierung der Arbeitsfunktionen"zusammenfaßt:

"Die bisher diskontinuierlichen Einzelprozesse der Produktion werden durch die Automation in einen zusammenhängenden fließenden Gesamtprozeß integriert , der auf einem System miteinander gekuppelter, höchstentwickelter Spezialmaschinen beruht und mit Hilfe elektronischer Geräte gesteuert und kontrolliert wird . Es sind dann nicht mehr verschiedene spezialisierte Arbeiter auf verschiedene entsprechende Spezialmaschinen verteilt , sondern ein Arbeiter oder eine kleine Gruppe von Arbeitern überwacht den ganzen , aus den verschiedenen Spezialmaschinen zusammengesetzten Produktionskomplex."(29)

Aus solchen Beschreibungen und aus - schon damals angestellten Erhebungen über die Rückgang körperlicher und die Zunahme geistiger Arbeit im Produktionsprozeß (3o)- schlußfolgert er auf die Inhalte der polytechnischen Bildung, mit einem eindeutigen Akzent auf der technischen Ausbildung. Es zeigt sich , daß die polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR bereits zum Zeitpunkt ihrer Einrichtung von Produktivkrafttheorien entscheidend beeinflußt wird , die Elemente der Theorie von der Wissenschaftlich-technischen Revolution vorwegnehmen und in bezug auf die gesellschaftlichen Folgen bereits eine ähnliche Haltung einnehmen. Wenn man zu dieser Zeit schon davon ausgeht , daß der Gegensatz von Hand- und Kopfarbeit sich durch die geistige Anreicherung der produktiven Arbeit abschwächen wird , so ist nicht zu erwarten , daß in die Polytechnik-Konzeption politische Zielsetzungen dominierend eingehen.

So fordert Reischock trotz seiner gegen Kerschensteiner gerichteten Ausführungen keine Teilhabe der Schüler an Prozessen der Verfügung über die Produktion während des Unterrichtstages in der Produktion, sondern verbleibt im Rahmen der didaktischen und lerntheoretischen Begründungen einer Verbindung von Unterricht und Arbeit.(31)

Die 1959 konzipierte sozialistische Erziehung durch polytechnische Bildung gerinnt zu rein immanenter und affirmativer Arbeitserziehung , die sich nicht weit von Kerschensteinerschen Vorstellungen entfernt:

"In erster Linie sollen unsere Schüler solche sozialistischen Arbeitsprinzipien kennen , die die Erfüllung und Übererfüllung des Plans zum Inhalt haben , wie z.B. der Wettbewerb , der Kampf um den Titel 'Brigade der sozialistischen Arbeit' oder die Erfüllung von Verpflichtungen , wie in diesem Jahr zum 1o. Jahrestag unserer Republik."(32)

Solche Vorstellungen über sozialistische Erziehung gehen davon aus, daß die "Betriebe unseres Volkes" schon effektiv "von der Arbeiterklasse und ihrer Partei geleitet" werden und daß deshalb lediglich die schöpferische Ausgestaltung und Ausführung der im gesamtgesellschaftlichen Interesse vorgegebenen Planziele auf der Tagesordnung

steht , für die eine hohe technische Arbeitsqualifikation von großem Nutzen ist , die sich mit extrafunktionalen Qualifikationen verbindet wie Disziplin , Arbeitsfreude und Anerkenntnis der gesellschaftlichen Strukturen der Produktion. In diesem Sinne ist es nur konsequent , wenn die von den Schulthesen der SED geforderte Systematik der Bildungsprozesse im polytechnischen Unterricht auch auf den Erziehungsprozeß im polytechnischen Unterricht ausgeweitet wird. Man legt auch die Inhalte der extrafunktionalen Qualifikationen lehrplanmäßig fest und setzt sie durch eine besondere Systematik des Unterrichtstages durch.(33)

5.4.3 Das Lehrplanwerk von 1959

Wir beschäftigen uns mit dem Lehrplanwerk von 1959 nur kurz , weil es nicht mehr gültig ist und weil wir eine Untersuchung des Lehrplanwerks von 1967 , in dem die polytechnische Bildung und Erziehung neugefaßt und ausführlich didaktisch-methodisch begründet wird , für wichtiger halten.
Die Intentionen des Lehrplanwerks von 1959 werden im "Entwurf einer Grundkonzeption für das Lehrplanwerk der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule" vom März 1959 beschrieben. Lemmnitz sagt , daß erstmals " in der Geschichte unserer Schule ... die Grundkonzeption eines Lehrplans ausgearbeitet wurde, die zum Kernstück die polytechnische Bildung und Erziehung hat."(34)
Im "Entwurf einer Grundkonzeption" rangiert die polytechnische Bildung und Erziehung an erster Stelle . Ihr werden im Rahmen der Allgemeinbildung die Aufgaben der - wir zitieren in der Reihenfolge - "Einführung in mathematisch-naturwissenschaftliche Grundlagen der Produktion","Einführung in die technischen Grundlagen der Produktion " , "Einführung in die Ökonomie und die Rolle des Menschen im Produktionsprozeß" , der "Inhalt der gesellschaftlich-nützlichen und produktiven Tätigkeit der Schüler" und die "Verbindung der Schule mit der Produktion" zugeschrieben . (35)
"Es ist Aufgabe des Unterrichts , den Schülern ein System technologischer Grundkenntnisse zu vermitteln , und zwar
a) allgemeine technische Kenntnisse vor allem von dem Aufbau und der

Wirkungsweise und der Bedienung einiger wichtiger Maschinen (Werkzeugmaschinen , Kraftfahrzeuge , landwirtschaftliche Maschinen u.a.) und von der Elektrotechnik.
b) Kenntnisse der Grundzüge der Technologie aller Hauptproduktionszweige , insbesondere der landwirtschaftlichen , der metallurgischen und der chemischen Produktion , des Maschinenbaus und der Energetik.
Der Unterrichtstag in der Produktion dient dabei als Ausgangspunkt, bzw. als Anwendungsbereich der im Unterricht zu erwerbenden oder erworbenen theoretischen Kenntnisse und der wissenschaftlichen Verallgemeinerung der Einzeltatsachen."(36)

Der Entwurf stellt in zwei Varianten folgende Grundlehrgänge vor:

Kl.	Industrievariante	Landwirtschaftsvariante
7	Grundlehrgang Metall	Grundlehrgang Metall Teil I
		Acker- und Pflanzenbau
8	Maschinenkunde I	Metall II
	Elektrotechnik	Elektrotechnik
		Acker- und Pflanzenbau
9	Landwirtschaft (Acker- und Pflanzenbau , Landtechnik u.Traktor , Tierhaltung, Innenmechanisierung)	Maschinenkunde
		Aufbaulehrgang (Reparaturarbeiten in der MTS und Mechanisierung der pflanzlichen Produktion)
lo	Maschinenkunde II (Werkzeugmaschinen)	Tierhaltung und Innenmechanisierung
	Aufbaulehrgang (entsprechend dem Industriezweig)	Aufbaulehrgang (Reparaturarbeiten in der MTS und Traktor)

(37)

Die Behandlung technischer Verfahren wird im "Entwurf" noch in die naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer verlegt.

Zur Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit legt er fest:

"In den Klassen 7 bis lo ist die hauptsächliche Organisationsform der Produktiven Arbeit der Schüler die Teilnahme am Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion. Die Schüler erhalten in unmittelbarer Verbindung mit ihrer produktiven Arbeit in einem sozialistischen Betrieb systematischen theoretischen und praktischen Unterricht über die technischen Grundlagen der Produktion , die Arbeitsverfahren sowie die Organisation und die Ökonomie der modernen Produktion."(38)

Mit den Grundlehrgängen wird der Anspruch einer am Lehrplan ausgerichteten systematischen Ausbildung in die produktive Arbeit der Schüler hineingetragen.Die produktive Arbeit fungiert - wir heben hervor , was sich aus den didaktischen Grundlegungen schon ergab -

als "Ausgangspunkt und Anwendungsbereich" theoretischer Erkenntnis.

Die Stundentafeln von 1959 weisen zwischen 7 und lo Unterrichtsstunden für den Unterrichtstag in der Produktion aus , die sich auf Produktive Arbeit inclusive Einführung in die sozialistische Produktion - diese Fächer sind noch nicht getrennt - in Klasse 7 mit 3 , in den Klassen 8 bis lo mit 4 Wochenstunden verteilen , zuzüglich je einer Stunde technisches Zeichnen.(39)

Wichtig für eine Beurteilung sind die im "Entwurf" genannten Ziele der politisch-moralischen Erziehung , die in nichts von der Konzeption einer affirmativen Arbeitserziehung abweichen.

"In den Schülern wird durch die Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlich-nützlichen und produktiven Arbeit das Bedürfnis entwickelt , für die sozialistische Gesellschaft zu arbeiten und sich auch nach der Schulzeit weiterzuqualifizieren , um eine immer bessere Arbeit leisten zu können .(...) Die Schüler eifern den besten Werktätigen (besonders den Produktionsarbeitern und Genossenschaftsbauern) nach und machen sich immer mehr deren Einstellung zur Arbeit zu eigen . Die Erziehung der Schüler zur Liebe zur Arbeit und zu den werktätigen Menschen muß eng verbunden werden mit der Erziehung zur Liebe zur Arbeiterklasse und deren Partei."(4o)

Nach Abschluß der Schule müssen sie "die führende Rolle der Partei der Arbeiterklasse sowie die Funktion des Staatsapparates und der Massenorganisationen (FDGB ,FDJ) bei der Erfüllung der Planziele erkannt" und anerkannt haben.(41)

5.4.4 Das Schulgesetz von 1959

Mit dem Schulgesetz wird die inhaltliche und organisatorische Umstrukturierung der DDR-Schule festgeschrieben und rechtlich normiert. Im Schulgesetz wird die Staatlichkeit des Bildungswesens festgelegt , während Rechte und Pflichten der Eltern , Schüler und Lehrer in der ebenfalls neugefaßten "Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung"umschrieben werden , auf die wir im Anschluß eingehen. Im Schulgesetz ist über die Rolle der Eltern nur ein allgemeiner Rahmen abgesteckt , der die Eltern an den Bildungsauftrag der staatlichen Schulpolitik bindet: "Die Arbeit der Elternbeiräte und ihrer Aktivs dient

der Verwirklichung der sozialistischen Schulpolitik."(42)

In der Präambel des Gesetzes wird zusammenfassend die pädagogische Gestalt und der gesellschaftliche Inhalt der neuen Schule vorgestellt . Es heißt dort:

"Die Schaffung der Grundlagen der sozialistischen Gesellschaft erforderte auch eine sozialistische Erziehung der jungen Generation. Das kann nur durch eine Schule geschehen , die aufs engste mit dem gesellschaftlichen Leben , vor allem mit der sozialistischen Produktion verbunden ist . Besonders dadurch wird die Kluft zwischen der geistigen und körperlichen Arbeit und zwischen der Theorie und Praxis überwunden.(...) Der erfolgreiche Aufbau der sozialistischen Gesellschaftsordnung erfordert eine hohe Arbeitsproduktivität in allen Zweigen der Volkswirtschaft. Diese wird erreicht , indem in immer stärkerem Maße die Erkenntnisse der modernen Wissenschaft und die Errungenschaften der hoch entwickelten Technik in der sozialistischen Produktion in Industrie und Landwirtschaft angewandt werden.
Die schnelle Entwicklung der Mechanisierung und Automatisierung , die Anwendung moderner chemischer Verfahren , die Entwicklung der Elektrotechnik und die Ausnutzung der Kernenergie verändern die Produktionsprozesse und den Charakter der Arbeit.
Die komplizierten Maschinen , die Meß- und Steuerungsgeräte können nur gemeistert werden und die Organisation und Kontrolle der modernen technologischen Prozesse ist nur möglich , wenn die Werktätigen eine hohe Allgemeinbildung haben und möglichst viele Arbeiter ingenieurtechnische Kenntnisse besitzen . Auch die Genossenschaftsbauern benötigen zur Anwendung der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der modernen Technik in der sozialistischen Landwirtschaft hohe fachliche Kenntnisse.
Der Erfüllung dieser Aufgaben dient der Aufbau der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule für alle Kinder."(43)

Otto Grotewohl , der das neue Schulgesetz in der Volkskammer begründet , teilt mit , daß die Schulthesen des ZK der SED im Laufe des Jahres auf 7o ooo Versammlungen behandelt worden wären und daß zum Entwurf des Lehrplanwerkes 5 ooo Änderungsvorschläge eingegangen seien , daß es sich also um eine vom ganzen Volk neugestaltete Schule handele , die durch polytechnische Bildung und Erziehung von heute die Planerfüllung von morgen sichere und in der die Arbeiterklasse erstmals unmittelbar auf die Bildung und Erziehung der Schuljugend einwirke. (44)

"Die neue Schule ist das Vorbild für die Entwicklung der Schule ganz Deutschlands , da sie den historischen Bedingungen der Entwicklung unseres Vaterlandes entspricht und schöpferische Menschen erzieht , deren ganzes Streben auf die Arbeit für den Frieden , den Fortschritt und die Völkerfreundschaft gerichtet ist."(45)

5.4.5 Die Schulordnung von 1959

Die "Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen" vom 12.11.1959 ist weniger aus pädagogischen als aus schulpolitischen Aspekten von Bedeutung. Sie stellt eine Ausführungsbestimmung zum Schulgesetz dar , die die Schulverfassung , die Organisation und die Verantwortlichkeiten regelt , in denen sich natürlich pädagogische Grundentscheidungen spiegeln. Wir betrachten sie unter dem Aspekt der durch sie gesetzten Möglichkeiten einer Vergesellschaftung des Schulwesens und der Schulpolitik und der in ihr enthaltenen Regelungen zum polytechnischen Unterricht.

Die Schulordnung von 1959 gibt der DDR-Schule eine strenge . das Prinzip der Einzelleitung verwirklichende Direktorialverfassung . Der Direktor ist dem Staat gegenüber allein und voll für "die Planmäßigkeit , Stetigkeit und Ordnung der Arbeit"der Schule (§ 1) verantwortlich und der"Dienstvorgesetzte aller pädagogischen und technischen Kräfte seiner Schule"(§ 12) , der Klassenleiter und andere Funktionäre ernennt (§ 13) .

"Der Unterricht erfolgt auf der Grundlage der staatlichen Lehrpläne und Stundentafeln"(§ 1) und wird vom Direktor "gemeinsam mit den Klassenleitern" auf"die Erfüllung der Lehrpläne und des Stundenplanes" kontrolliert.(§ 13)

Der Direktor "soll einmal jährlich vor allen Mitgliedern der Schule über die Durchführung der sich für die Schule aus dem Volkswirtschaftsplan und dem Haushaltsplan ergebenden Aufgaben und die Erfüllung des Jahresarbeitsplanes der Schule Rechenschaft geben."(§ 13)

"Der Direktor oder Schulleiter wird vom Vorsitzenden des Rates des Kreises im Rahmen der arbeitsrechtlichen Bestimmungen für Lehrer berufen und abberufen. "(§ 12)

Der dominierenden Stellung des Direktors , der nicht gewählt wird , stehen keine ähnlich substantiellen Rechte der Lehrer gegenüber. An der Schule sind Pädagogische Räte zu bilden , die auf der Grundlage der staatlichen Weisungen und eines eigenen Statuts arbeiten und ein beratendes Organ des Direktors darstellen , das die "persönliche Verantwortung des Direktors oder Schulleiters ... nicht " aufhebt oder einschränkt .(§ 26)Beschlüsse des Pädagogischen Rats bedürfen der Bestätigung des Direktors. (§ 26)

Die Organe der örtlichen Selbstverwaltung bekommen den Direktor von der entscheidenden Volksbildungsbehörde vorgestellt , dürfen ihn aber nicht wählen.(§ 12) Ihnen fällt die Aufgabe zu , die materiellen Voraussetzungen der Schularbeit zu sichern .(§ 36) Der Direktor ist ihnen gegenüber nicht rechenschaftspflichtig , wie er es auch den Eltern gegenüber nicht ist.

Die Elternrechte werden durch eine gesonderte Elternbeiratsverordnung geregelt, die ihnen in erster Linie eine Mitarbeit bei der Lösung der schulischen Aufgaben , bei der Verbesserung der Lernergebnisse der Schüler , bei ihrer Förderung , bei der materiellen Sicherung des polytechnischen Unterrichts und der Sicherung der festen Ordnung und der Disziplin in Schulen , Schulhorten und Hausaufgabenzimmern zuweist. Als einziges Kontrollrecht wird den Eltern zugestanden , nach der Zustimmung des Schulleiters in den Unterricht zu kommen.(46)

Den Schülern wird durch die Schulordnung auferlegt , "den Unterricht und andere schulische Veranstaltungen regelmäßig und pünktlich zu besuchen , fleißig und beharrlich(zu)lernen , die Hausaufgaben selbst ständig und sorgfältig anzufertigen und den Forderungen des Direktors oder Schulleiters , der Lehrer , Erzieher und Betreuer nachzukommen. (...) Sie sollen den Erwachsenen mit Achtung begegnen und sich ihnen gegenüber höflich und anständig benehmen."(§ 32) (47)

In der Schulordnung drückt sich aus , daß die Schulpolitik in der DDR in der Schulverwaltung davon ausgeht , daß "die Arbeiterklasse durch die Beschlüsse , die Empfehlungen und schulpolitisch-pädagogischen Richtlinien , die die Partei der Arbeiterklasse , entsprechend den jeweiligen Erfordernissen und Möglichkeiten der fortschreitenden Entwicklung ... für das Schulwesen erarbeitet , auf das pädagogisch-schulpolitische Geschehen Einfluß"nimmt.(48) An die Stelle unmittelbarer Vergesellschaftung der Schulpolitik tritt deren Kanalisierung in den "gesellschaftlichen Organisationen" und im Staatsapparat , während die Eltern weitestgehend von der Gestaltung des Schulwesens ausgeschlossen bleiben, und nur das minimalste Kontrollrecht haben. Schulverfassung und Schulverwaltung bewegen sich im Rahmen der hergebrachten Grundsätze des Beamtenrechts , das hier konsequent angewandt wird.

Diese Schulordnung ist weit von der Verwirklichung der demokratischen Schulforderungen der SDAPR und der KPR , aber auch weit von Blonskis

Erkenntnis entfernt , daß die sozialistische Schule nicht nur eine Schule für das Volk sei , sondern auch nur durch das Volk geschaffen werden könne , denn sie läßt dafür keinen Raum.

Die Schulordnung regelt auch die Organisation der polytechnischen Bildung und Erziehung und legt den an ihr beteiligten Personenkreis fest. Verantwortlich ist wieder der Schulleiter , der die systematische und ordnungsgemäße Durchführung des polytechnischen Unterrichts zu sichern und zu kontrollieren hat. (§ 8) Er arbeitet dabei mit den "Arbeitern , Meistern und Ingenieuren , den Polytechnischen Beiräten und den Einrichtungen der Berufsausbildung eng" zusammen.(§ 8) Die Direktoren initiieren Patenschaftsverhältnisse mit sozialistischen Betrieben und arbeiten mit den gesellschaftlichen Organisationen zusammen. Auf Betriebsebene sind wiederum die Betriebsleiter für die "planmäßige und kontinuierliche Durchführung der Grundlehrgänge und des Unterrichtsfaches 'Einführung in die sozialistische Produktion' in ihrem Betrieb verantwortlich".(§ 9) Ähnlich wie dem Schuldirektor der Pädagogische Rat wird dem Betriebsdirektor der Polytechnische Beirat zur Seite gestellt , der ihn in der Planung,Durchführung und Kontrolle der Grundlehrgänge unterstützt. Ihm sollen u.a. "Vertreter der Betriebsleitung , der BGL und der FDJ , erfahrene Arbeiter , Meister und Ingenieure , der Betriebsarzt , Lehrmeister und Lehrer der Berufsfachschulen , Lehrer der Schulen , die Grundlehrgänge in dem Betrieb durchführen , sowie Vertreter der Elternbeiräte" angehören." (49) Damit ist der Kreis der Initiatoren und Verantwortlich. abgesteckt . Er bleibt im wesentlichen auf die Leitungsebenen beschränkt . Auch die Betreuung der Schüler bei ihrer produktiven Arbeit bleibt wegen der hohen Lehrplananforderungen bei diesem Kreis.(5o) Die Schulordnung schafft keinen Raum für eine Massenbeteiligung der Arbeiter an der Gestaltung der polytechnischen Bildung und Erziehung, sie schafft im Gegenteil restriktive Bedingungen für ihre Verwirklichung.

1967 wird die Schulordnung durch eine neue ersetzt , die sich nach der zutreffenden Interpretation H.Vogts (51) in ihrem Grundgehalt nicht von der aus dem Jahr 1959 unterscheidet . Wir gehen deshalb auf diese Schulordnung nicht mehr ein.

5.5 Verbesserung und weitere Entwicklung des polytechnischen Unterrichts an den Oberschulen - die Entwicklung bis zum VI. Parteitag der SED

Nach den Grundsatzentscheidungen zu der sozialistischen Umgestaltung der Schule sieht sich die DDR-Pädagogik vor der Aufgabe , die neugeschaffenen Strukturen , insbesondere aber die polytechnische Bildung und Erziehung und den Unterrichtstag in der Produktion didaktisch-methodisch , organisatorisch , aber auch hinsichtlich seiner technologischen Bestandteile auszugestalten.
Diese Phase währt - in etwa - bis zum VI. Parteitag der SED . Allerdings ist festzustellen , daß die in der Vorbereitung des VI.Parteitages sich entwickelnde neue ökonomische Theorie , insbesondere die Produktivkrafttheorie , zunehmend Einfluß auf die polytechnische Bildung und Erziehung gewinnt.
In die Zeit der "Verbesserung und Weiterentwicklung" fallen die "Zentrale Polytechnische Konferenz" und der VI.Pädagogische Kongreß.

Ein Beschluß des Politbüros des ZK der SED über die "Verbesserung und weitere Entwicklung des polytechnischen Unterrichts an den Oberschulen" vom 17. Mai 196o gibt den Rahmen an . Er enthält zwei neue Regelungen : die Einrichtung von Polytechnischen Kabinetten und die Einführung einer beruflichen Grundausbildung an den Erweiterten Oberschulen , die zu einem Facharbeiterabschluß führen soll.
Zu den Polytechnischen Kabinetten , die dem Unterrichtstag in der Produktion eine feste Struktur verleihen sollen , heißt es :

"Damit den Schülern eine noch bessere theoretische und praktische Vorbereitung auf ihre produktive Tätigkeit gegeben werden kann ,steht die Aufgabe , mit eigenen Mitteln und Kräften in den Industrie betrieben , RTS (MTS) , VEG und LPG Polytechnische Kabinette einzurichten . Bestehen hierzu in den Betrieben keine Möglichkeiten , so können polytechnische Kabinette auch in den Schulen eingerichtet werden . In diesen Kabinetten sollen vielseitiges Anschauungsmaterial, Funktionsmodelle , Möglichkeiten für Montage und Demontage bestimmter Maschinen , Anschauungstafeln zu technischen und technologischen Prozessen für die Vorbereitung auf die produktive Arbeit und für das bessere Verständnis der Anwendung mathematisch-naturwissenschaftlicher Gesetze zur Verfügung stehen." (1)

Die Polytechnischen Kabinette sind als Fachunterrichtsräume für die "Einführung in die sozialistische Produktion" und als Ort für Übungsarbeiten zu verstehen. In der didaktisch-methodischen Konzeption des Unterrichtstages in der Produktion fungieren sie als Mittelglieder

zwischen systematischem technologischen Unterricht , den sie veranschaulichen helfen,und produktiver Arbeit ,auf die sie durch Bereitstellung von Übungsarbeiten etc. vorbereiten.
Die Polytechnischen Kabinette stellen sich in den Dienst eines technischen Unterrichts , der die Schüler "in hohem Maße mit anwendungsbereiten Kenntnissen , Fähigkeiten und Fertigkeiten ausrüsten soll"(2) Durch sie wird die technische Ausbildung systematisiert und vertieft.

Die Einführung der beruflichen Grundausbildung an den Erweiterten Oberschulen (3) beinhaltet den obligatorischen Erwerb des Facharbeiterbriefes für Abiturienten und die Ausfüllung der schulgesetzlichen Regelung , daß zwischen Schulabschluß mit Abitur und Studienbeginn ein berufspraktisches Jahr unter Anleitung der Schule oder Hochschule abzuleisten sei. (§ 7,3 Schulgesetz von 1959)
Offensichtlich hatte sich die Notwendigkeit ergeben , nicht nur die allgemeine schulische Ausbildung , sondern auch die gymnasiale Ausbildung stärker berufsorientierend auszurichten.
Abgesehen von der traditionell praxisfernen gymnasialen Ausbildung hatten sich auch Probleme wegen der Orientierung vieler Landschulen auf Industriebetriebe statt auf LPG und wegen der geringen Verbleibsquote der Schüler in den Betrieben ergeben , die man durch stärkere Berufsorientierung im polytechnischen Unterricht lösen wollte.
R.Wendrock verlangt sogar eine Einschränkung des allgemeinbildenden Charakters der polytechnischen Bildung und Erziehung auf das zur Erlangung einer gewissen Disponibilität erforderliche Minimum.(4)
Vor allem wegen dieser Tendenzen hielt sich die enge Berufsorientierung nur bis zur Verabschiedung des Schulgesetzes von 1965, nachdem die Ergebnisse einiger Schulversuche vorlagen . Auch die berufliche Grundausbildung in der Erweiterten Oberschule wurde wieder abgeschafft und durch "wissenschaftlich-praktische Arbeiten" ersetzt.
Wenn die vergleichende Erziehungswissenschaft der BRD diese Periode der Entwicklung der Polytechnischen Bildung und Erziehung die Periode ihrer Professionalisierung nennt , so gilt dies nur sehr eingeschränkt, weil sich auch in dieser Periode keine eindeutige und allgemeine Berufsorientierung durchsetzte.

Nach W.Langes Auffassung intendiert der Politbürobeschluß die "Qualitätsverbesserung der Unterrichtsgestaltung , (der ,D.B.) Methodik der

neuen Unterrichtsfächer und der Grundlehrgänge (und der ,D.B.) Vervollständigung des Systems des polytechnischen Unterrichts."(5)
Dazu soll "der berufsvorbereitende Charakter der polytechnischen Bildung und Erziehung , die planvolle Einflußnahme der Arbeiter und Genossenschaftsbauern auf die Erziehung der Jugend , die Förderung der Selbstständigkeit und Aktivität der Schüler beim Lernen und Arbeiten ... , die Rolle der Lehre in Technologie" untersucht und intensiviert werden.(6) Alles zusammen sei darauf ausgerichtet , "die Intensität des Lernens und damit die Ergebnisse der polytechnischen Bildung und Erziehung wesentlich zu erhöhen."(7) Die wichtigste und einflußreichste Neuerung des Politbürobeschlusses sind jedoch die Polytechnischen Kabinette , weil sie eine bestimmte didaktisch-methodische Grundkonzeption des Polytechnischen Unterrichts festschreiben.(8)

Die "Zentrale Polytechnische Konferenz" des Jahres 1961 diente dem Zweck , die bis dahin gemachten Erfahrungen bei der Verwirklichung des Politbürobeschlusses auszuwerten und den VI.Pädagogischen Kongreß vorzubereiten , der die Bilanz der sozialistischen Umgestaltung der Schule ziehen sollte.
Auf der "Zentralen Polytechnischen Konferenz" wird aus der bisherigen Praxis der Erfahrungsgrundsatz gezogen , daß die produktive Arbeit der Schüler , wie sie am Unterrichtstag in der Produktion geleistet wird , nicht von sich aus und spontan zu sozialistischen Haltungen und Überzeugungen erziehe , sondern daß auch der Erziehungsprozeß sorgfätig organisiert werden müsse. Die produktive Arbeit "muß pädagogisch-didaktisch ausgewählt , organisiert , gestaltet bzw. genutzt werden , wenn sie den beabsichtigten Erziehungserfolg bei den jungen Menschen erzielen soll."(9)
Obwohl Grundsätze und Zielsetzungen der Arbeitserziehung in der DDR-Schule nicht neu sind , wird auf der Zentralen Polytechnischen Konferenz erstmals der Anspruch formuliert , die Arbeitserziehung zu einer didaktisch und methodisch eigenständigen Sparte der polytechnischen Bildung und Erziehung auszubauen . In der Folge des VI.Pädagogischen Kongresses werden die ersten Versuche in dieser Richtung unternommen.(10)
Darüberhinaus befestigt die Zentrale Polytechnische Konferenz erneut den Anspruch der Vermittlung eines "System(s) elementarer technologischer , ökonomischer Kenntnisse"(11) K.Hager faßt deshalb im Schlußwort zur Konferenz zusammen :

"Die erste Forderung , die sich aus dieser Konferenz ergibt , lautet demnach , große Anstrengungen zur Verbesserung des naturwissenschaftlichen und methematischen Unterrichts zu unternehmen und alle Erfahrungen über die Verbindung zwischen dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht und der Technik und Technologie zu sammeln." Die zweite Forderung lautet: "Die Systematik des polytechnischen Unterrichts , die in den Grundlehrgängen festgelegt ist , muß in allen Schulen und Betrieben eingehalten und durchgeführt werden.(12)

Auf den VI.Pädagogischen Kongreß , der unter dem Motto " Für eine Verbesserung des Lernens und der sozialistischen Erziehung an den Oberschulen" stand , sieht man die Vernachlässigung des intensiven Lernens und das Fehlen systematischer sozialistischer Erziehung als die Hauptmängel der neuen Schule an.

"In unserer Schule soll aber und muß gelernt werden .(...) Wir wollen eine Lernschule neuen Stils"(13) , in der das Lernen als "besondere Art schöpferischer produktiver Tätigkeit" angesehen und das Kind neben der Liebe zur Arbeit auch zur Liebe zum Lernen erzogen wird .(14) - So H.König in einem den den Pädagogischen Kongreß vorbereitenden Artikel.

Man betont , daß "im Interesse einer systematischen Aneigung der Kenntnisse" die eigene Systematik des Unterrichtstages in der Produktion "nicht verletzt werden darf".(15)

Die Erziehungsaufgaben werden in den Bildungsprozeß hereingenommen:

"Es ist in der Pädagogik seit langem bekannt , daß das wichtigste Mittel der Erziehung der Unterricht ist.(...) Der Lernprozeß in der Schule muß bewußt als Erziehungsprozeß gestaltet werden , in dem die Schüler weltanschauliche und politisch moralische Überzeugungen erwerben , die sichere Richtschnur für ihr Handeln und Verhalten werden."(16)

Die Zentrale Polytechnische Konferenz und der VI.Pädagogische Kongreß ändern nichts an den Grundlagen der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR-Schule. Sie verstärken die herrschende Tendenz und fordern - mit der sich oft wiederholenden Formel - noch bessere Ergebnisse durch noch systematischere Arbeit und durch die Angleichung des polytechnischen Unterrichts an die traditionellen Unterrichtsfächer. Neu ist lediglich die sich verstärkende Akzentuierung der Arbeitserziehung und ihre Herausdifferenzierung zu einem selbstständig begründeten Feld polytechnischer Bildung und Erziehung und dessen didaktischer Gestaltung. Der VI. Pädagogische Kongreß umschreibt das Bildungs- und Erziehungsziel der DDR-Schule folgerichtig so:

"Die Hauptaufgabe ist die Erziehung zur Liebe zur Arbeit und zu den arbeitenden Menschen , die Vermittlung sicherer Kenntnisse und die Entwicklung gesunder , körperlich gestählter und gewandter Menschen mit Mut , Ausdauer , Entschlossenheit und Kollektivgeist."(17)

5.5.1 Klärung terminologischer Fragen

Die zunehmende Differenzierung der polytechnischen Bildung und Erziehung in die verschiedenen Unterrichtsfächer , in jeweils gesondert erfaßte Bildungs- und Erziehungsaspekte ruft das Bedürfnis nach der Klärung terminologischer Fragen im Bereich der polytechnischen Bildung und Erziehung hervor . In der didaktisch-methodischen Literatur ist ein unsicherer Gebrauch der verschiedenen Termini zu beobachten. Diesem Zweck dient eine Artikelfolge in den Zeitschriften "Pädagogik" und "Polytechnische Bildung und Erziehung".
Die Redaktion der "Pädagogik"begründet die Notwendigkeit begrifflicher Klärung damit , "daß in Theorie und Praxis zahlreiche Begriffe unterschiedlich gebraucht und verstanden werden" - was nicht für große Klarheit unter den Pädagogen über Theorie und Praxis des polytechnischen Unterrichts spricht.(18)
Die Artikelfolge wird von Ch.Heyer eröffnet , die den Begriff der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit im Begriff der Verbindung von Schule und Leben , diesen wieder im Begriffspaar von Theorie und Praxis und diesen in den Begriffen des Konkreten und Abstrakten enthalten sieht, sodaß sie in der"Verbindung von Konkretem und Abstraktem"den zusammenfassenden Begriff der genannten Prinzipien gewonnen zu haben glaubt.

"Wenn in der Literatur diese vier Begriffe mitunter als Synonyme gebraucht werden , dann wohl nur deshalb , weil die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit einen wesentlichen und für die sozialistische Schule charakteristischen Bestandteil der Verbindung von Schule und Leben als auch der Verbindung von Konkretem und Abstraktem überzeugend an Beispielen der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit erläutert werden kann."(19)

Der praktische Sinn dieser Definitionen bleibt unklar , doch scheint uns die von Ch.Heyer vorgestellte Deduktionskette ein falsches Verständnis der Aufgaben der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit wiederzugeben. Die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit erscheint als letztes und konkretestes Glied einer absteigenden Kette ,

deren allgemeinste Glieder , didaktisch interpretiert , mit dem Begriff des Konkreten und Abstrakten nur eine Verbindung von Anschaulichem , Faßlichem , Erfahrbaren und der allgemeinen Erkenntnis beinhalten. In solcher Begrifflichkeit wird ein didaktisch-methodisches Prinzip skizziert , aber der gesellschaftliche Inhalt wird nicht berücksichtigt. Deshalb kann eine solche Deduktionskette den besonderen Inhalt der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit in der sozialistischen Bildungskonzeption nicht ausdrücken , weil sie dort nicht nur das didaktische und methodische Ziel der Veranschaulichung verfolgt , sondern wesentlich die Teilhabe der Schüler an der gesellschaftlichen Praxis . Ch.Heyer mißt das auseinander.

"Der Begriff der Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit umfaßt sämtliche Wechselbeziehungen , die zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern und der produktiven Arbeit in den verschiedensten Formen möglich und notwendig sind , um das sozialistische Bildungs- und Erziehungsziel zu realisieren."(2o)

Solche Begriffsbildungen sind Ausdruck der Tatsache , daß die produktive Arbeit der Schüler im polytechnischen Unterricht in der Tat zuerst methodisch-didaktische Funktionen erfüllt .

G.Krapp verfolgt mit seiner Definition polytechnischer Begriffe andere Ziele . Ihm kommt es darauf an , die polytechnischen Begriffe anhand der Systematik polytechnischer Bildung und Erziehung in der DDR-Schule zu entfalten und diese daran zu illustrieren. Dabei lehnt er sich an Artikel der " Kleinen Pädagogischen Enzyklopädie" an .(21) Krapp entwickelt keinen Begriff der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit . Dieser wäre in seinem System wohl dem Begriff der polytechnischen Erziehung zuzuordnen.

P o l y t e c h n i s c h e B i l d u n g bezieht sich nach Krapp auf die Vermittlung von Wissen und Können polytechnischer Art " im Sinne eines Bildungsvorganges und des Bildungsergebnisses."(22) Die polytechnische Bildung gliedert sich in naturwissenschaftliche und technisch-technologische Kenntnisse und in polytechnische Fertigkeiten (Handhabung von Werkzeugen) und in polytechnische Fähigkeiten allgemeiner Art , "zum Beispiel die Fähigkeit technischen Denkens". Es gehören auch Elemente weltanschaulicher und politischer Bildung dazu.(23) Den Terminus "polytechnisch" faßt Krapp dabei als "vielseitige technische und technologische Bildung" auf.(24)

P o l y t e c h n i s c h e E r z i e h u n g bezieht sich auf das

"zu entwickelnde Verhalten des Menschen".

"Im Einzelnen sind darunter zu verstehen :
die Herausbildung eines festen Willens , polytechnische Bildung zu erwerben ;
das Entwickeln gefühlsbetonter Beziehungen zur modernen Technik ;
Erziehung zur Achtung und Wertschätzung der Werktätigen , die die moderne Technik beherrschen und weiterentwickeln , ... - Herausbildung des Willens , ihrem Beispiel nachzueifern ;
Entwicklung der Gewohnheit , die Produktionsinstrumente als gesellschaftliches Eigentum sorgfältig zu pflegen ;
Entwicklung eines positiven Verhaltens gegenüber dem technischen Fortschritt , der Änderungen in der beruflichen Tätigkeit verlangt ;
Entwicklung der Gewohnheit , die produktive Arbeit bewußt auszuführen und ständig um Verbesserungen der Arbeitsorganisation und der Arbeitsverfahren ... bemüht und besorgt sein .
Die polytechnische Erziehung ist - begrifflich gesehen - überwiegend ein Teil der Arbeitserziehung im Sinne der Erziehung zur sozialistischen Arbeitsmoral."(25)

Dies die umfassende Definition Krapps , die keinen Hinweis auf Anteile politischer Erziehung in der polytechnischen Erziehung enthält .

P o l y t e c h n i s c h e B i l d u n g u n d E r z i e h u n g ist nach Krapp die Summe polytechnischer Bildung und polytechnischer Erziehung und als solche Bestandteil der Allgemeinbildung in der sozialistischen Schule. "Sie trägt in entscheidenden Maße zur Realisierung zentraler sozialistischer Erziehungsprinzipien bei , zum Beispiel zur Realisierung des Grundsatzes der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit..."(26)

P o l y t e c h n i s c h e r U n t e r r i c h t ist die "vorherrschende Form der polytechnischen Bildung und Erziehung in der Schule, darüberhinaus die intensivste und wichtigste Form aller polytechnischen Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation ..." "Der polytechnische Unterricht wird auf der Grundlage staatlicher Lehrpläne erteilt . Diese Lehrpläne enthalten das gesellschaftlich notwendige Maß an polytechnischem Wissen , Können und Verhalten in didaktischer Anordnung und Verknüpfung."(27)

Das S y s t e m d e r p o l y t e c h n i s c h e n B i l d u n g u n d E r z i e h u n g umfaßt die den Unterrichtstag in der Produktion ausmachenden Fächer , die von Krapp einschließlich der Grundlehrgänge ausdrücklich als Unterrichtsfächer charakterisiert werden und den Werk- und Schulgartenunterricht. Das System der polytechnischen Bildung und Erziehung ist nach Altersstufen gegliedert.(28)

Unter p o l y t e c h n i s c h e r B i l d u n g u n d E r z i e h u n g a l s U n t e r r i c h t s p r i n z i p versteht Krapp

alle Unterrichtsinhalte , -methoden und -organisationsformen aller Fächer , die für die polytechnische Bildung und Erziehung bedeutsam sind.(29)

An Krapps Definitionen ist einiges bedeutsam.
Auffällig ist , daß er - wie Ch.Heyer - die sozialistische Bildungskonzeption halbiert , nur unter polytechnischem Aspekt Auskunft gibt und den Begriff der polytechnischen Bildung und Erziehung nicht - wie Pfautz (3o)- als Sammelbegriff für polytechnische Bildung und die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit versteht.
Krapp faßt im Begriff der polytechnischen Erziehung - über den Begriff der polytechnischen Bildung im engeren Sinn sind wir mit ihm einig - nur solche Elemente zusammen , die auf technikbezogene extrafunktionale Qualifikationen hinauslaufen. Das entspricht offensichtlich der Schulpraxis , auch die Einordnung der polytechnischen Erziehung in die Arbeitserziehung , die von O.Mader unterstützt wird, der als polytechnische Erziehung "denjenigen Teil der Arbeitserziehung" bezeichnet," der sich auf Produktion und Technik bezieht und zur Fähigkeit und Bereitschaft des jungen Menschen führt , die Produktivkräfte voll zur Geltung kommen zu lassen."(31)
Die polytechnische Erziehung begrenzt sich damit auf die Anpassung an die Bedürfnisse der Technik auf der qualifikatorischen und der prozeßabhängigen Ebene . Neu ist lediglich das Lustprinzip der gefühlsbetonten Beziehung zur Technik , das Krapp entwickelt.

KrappsBegriffe sind nicht mit denen der sozialistischen Bildungkonzeption identisch. Sie weisen eine andere Systematik und andere Inhalte auf. Wir werten sie als Ausdruck polytechnischer Bildung und Erziehung in der DDR-Schule , was erklärt , warum die Dimension politischer Erziehung in ihnen nicht mehr enthalten ist.
Krapp bildet lediglich Schulwirklichkeit ab . Dies Verfahren wird von der DDR-Pädagogik als legitim betrachtet :

"In der sozialistischen Schulwirklichkeit entwickeln sich objektiv solche Verbindung und Beziehungen , ob das in das zur Zeit bestehende Begriffssystem hineinpaßt oder nicht. Die Aufgabe der pädagogischen Wissenschaft ist es , die Entwicklung aufmerksam zu verfolgen , sie sachkundig zu leiten und zu lenken , die Ergebnisse dieser Entwicklung zu verallgemeinern und ein entsprechendes Begriffssystem zu entwickeln , das die pädagogische Wirklichkeit möglichst genau wiederzugeben imstande ist."(32)

5.5.2 Arbeitserziehung

Das betrifft auch die Klärung der Fragen der Arbeitserziehung. G.Neuner betont 1962 :"Es ist die Notwendigkeit herangereift , ein umfassendes System der Arbeitserziehung in unserer Schule auszuarbeiten."(33)
In diesem Zusammenhang ist die einzige Kontroverse von Wichtigkeit, die es um die von Krapp entworfene Terminologie gegeben hat. Sie macht deutlich , in welche Richtung sich die Arbeitserziehung entwickelt.
R.Menzel wendet gegen den bei Krapp verwandten Begriff der polytechnischen Erziehung ein , er sei zu eng und falsch eingeordnet : bei den von Krapp charakterisierten Bestandteilen handele es sich eindeutig um Elemente der Erziehung zur sozialistischen Arbeitsmoral , einem Bestandteil der allgemeinen sittlichen Erziehung. Menzel ist der Auffassung , neben der allgemeinen sittlichen Erziehung könne es keine fachspezifische Erziehung geben , man spreche ja z.B. auch nicht von einer naturwissenschaftlichen Erziehung. Deshalb will er den Begriff der polytechnischen Erziehung eliminieren und nur noch den Begriff der polytechnischen Bildung gelten lassen. Andererseits entwickelt er keine eigenständigen Grundlagen der allgemeinen sittlichen Erziehung , sondern koppelt sie mit dem Bildungsprozeß. "Mit dem Bildungsstoff beziehungsweise im Zusammenhang mit der Bildungssituation wird auch auf das Verhalten der Schüler eingewirkt."(34)
Menzel vertritt hier , was den Inhalt der Krappschen Definition ausmachte . Aber nicht diese Inkonsequenz soll uns interessieren , sondern seine Kritik am Zwittercharakter des Begriffs polytechnischer Erziehung bei Krapp: Menzel ist nicht in der Lage hinter der Einengung der polytechnischen Erziehung auf technikadäquate Verhaltensweisen den Verlust der politisch-praktischen Dimension der Erziehung durch produktive Arbeit zu erkennen.
L.Oppermann - im ZK der SED verantwortlich für die Volksbildung - der die Streichung Menzels nicht akzeptieren will , weil dadurch nach seiner Auffassung die zentrale Stellung des Polytechnischen in der DDR-Schule nicht mehr zum Ausdruck käme (35) - sieht keine andere Möglichkeit , als den Begriff der polytechnischen Erziehung wieder in seine Rechte einzusetzen.

Dieser Ausgang der Kontroverse wirft ein Schlaglicht auf die von der DDR-Pädagogik vertretene Auffassung über die Erziehungsfunktionen der polytechnischen Bildung und der produktiven Arbeit am Unterrichtstag.

Erziehung durch polytechnische Bildung und Erziehung ist Bestandteil der Arbeitserziehung. Arbeitserziehung wiederum wird als Erziehung der "heranwachsenden Jugend zu einer sozialistischen Einstellung zur Arbeit" verstanden (36) , die mit der Erziehung zur Liebe zur Arbeit , zur Liebe zum Wissen , zum Verantwortungsgefühl und mit "technischen , technologischen und arbeitsorganisatorischen Kenntnissen"., sowie mit "wertvolle(n) Arbeitseigenschaften wie Sorgfalt , Stetigkeit , Zielstrebigkeit und Disziplin" gleichgesetzt wird.(37)

Arbeitserziehung ist eine"Einführung in die Pflichten der Gesellschaft" , die die Schüler darauf vorbereitet , "nützliche Arbeiter für die Gesellschaft zu werden."(38)

W.Wolf , der 1961 erstmalig für die DDR in einer Monographie die Grundlagen einer sozialistischen Arbeitserziehung darzulegen versucht , sieht in der sozialistischen Arbeitseinstellung das Kernstück der sozialistischen Moral.(39)

Wolf weist die Auffassung , daß die gesellschaftlichen Verkehrsformen produktiver Arbeit von erzieherischer Wirkung seien und sich deshalb die Charaktereigenschaften der Schule in erster Linie in der gesellschaftlichen Praxis produktiver Arbeit bilden sollten als revisionistisch zurück: die sozialistische Arbeitseinstellung könne nur Ergebnis parteilicher Überzeugungsarbeit sein.(4o) Wolf ist darin von W.Suchomilinski beeinflußt , der als einer der Väter dieser Arbeitserziehungkonzeption gelten kann.(41)

"Es wäre beschränkt und naiv,zu sagen, Liebe zur Arbeit entstünde allein durch das Arbeiten selbst."(42)

Man muß deshalb in der Arbeitserziehung besondere Methoden anwenden . Suchomilinski nennt die Anwendung des Prinzips der materiellen Interessiertheit , das Prinzip der individuellen Verantwortlichkeit (43) . Hinzu kommen Methoden des Leistungsvergleichs und des Wettbewerbs. (44) Wir gehen später noch im Detail auf diese Methoden ein.(45)

Nach Auffassung der DDR-Pädagogik darf die Arbeitserziehung nicht auf den polytechnischen Unterricht beschränkt bleiben. Im LernprozeB aller

Unterrichtsfächer seien "Selbstzufriedenheit und Lernfaulheit , mangelnde Bereitschaft zur Anwendung des Gelernten wie mangelnde Bereitschaft , Wissen und Erfahrungen anderen zu übermitteln" als Überreste "einer Arbeitseinstellung unter kapitalistischen Verhältnissen." (46)zu bekämpfen .

Wolf und Frede fordern deshalb vom Unterricht interessante Organisationsformen , um die allgemeine Arbeitsfreude zu wecken , enge Verbindung zu den in der Schule arbeitenden Erwachsenen , zu Patenbrigaden , Arbeiterveteranen , um die Liebe zum arbeitenden Menschen zu erwecken , kollektive Arbeitsweisen , um den"Individualismus in der Arbeit ,... " und Bummelantentum und Faulenzen zu bekämpfen , Selbstständigkeit , schöpferische Arbeitsweisen , Regelmäßigkeit und Pünktlichkeit , Sparsamkeit im Umgang mit Arbeitsmitteln , Arbeitsmaterial etc , und Ehrlichkeit der Arbeit durch Kampf gegen Vorsagen und Abschreiben (47) als Methoden der Erziehung zur sozialistischen Arbeitshaltung.

Eine solche Arbeitserziehung zielt nicht auch eine politisch-gesellschaftliche und technisch-organisatorische Beherrschung der Produktion , sondern auf Anpassung an technische und gesellschaftliche Gegebenheiten im Produktionsprozeß , zu systemrationalen Verhalten . Sie entbehrt der Teilhabe der Schüler an allen Verfügungsprozessen über die Produktion , in der erst jene Kompetenz entstehen kann , die mit dem Begriff des "Herrn der Produktion" umschrieben wird. Lehnten Hoernle und Makarenko eine nicht auf gesellschaftliche Praxis gegründete Erziehung als Worterziehung ab , so wird hier eine Arbeits- und Moralerziehung konzipiert , die nur noch zum geringsten Teil ihre Quellen in der unmittelbaren Erfahrung des Produktionsprozesses hat.

5.6 Mängel in der Verbindung des Unterrichts mit produktiver und die Richtung ihrer Überwindung

Obwohl die DDR-Pädagogik der polytechnischen Bildung und Erziehung ein hohes unterrichtliches Niveau abverlangt , gibt es eine Reihe Äußerungen , die die ungenügende Wirksamkeit und die Formen der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit kritisieren. In den Jahren 1961 und 1962 , der Phase stärkerer Berufsorientierung in der polytechnichen Bildung und Erziehung , verstärkt sich diese Kritik, wenn auch zu betonen ist , daß sie nicht im Vordergrund der pädagogischen Diskussion steht.

Bereits auf der Zentralen Polytechnischen Konferenz äußern "Praktiker" der polytechnischen Bildung - nicht die Hauptreferenten - Kritik : So berichtet Kollege Becker , daß Kollegen , die die Schüler am Unterrichtstag betreuen , aus dem Leistungslohn herausfallen und daß es deshalb schwierig sei , Arbeiter für diese Aufgabe zu gewinnen.(1) Genosse Cichy hebt hervor , daß die Werkleiter sich durchweg den pädagogischen Aufgaben des Unterrichtstages in der Produktion entgegenstellen und - im Gegensatz zu den Arbeitern - die polytechnische Bildung als eine Sache ansähen , für die der Betrieb einige materielle Opfer in Form von Werkbänken , Arbeitsmaterial etc.bringen müsse , aber nicht mehr.(2) Inge Lange fordert , daß in der produktiven Arbeit der Schüler auch das Prinzip der materiellen Interessiertheit angewendet werden müsse , wenn hohe Ergebnisse erzielt werden sollten.

"Die gesellschaftlich-nützliche Arbeit muß so beschaffen sein , daß der Schüler persönlich daran interessiert ist , das heißt , die Anwendung des Prinzips der materiellen Interessiertheit hat auch gegenüber dem Schüler Berechtigung."(3)

Solche Äußerungen bieten einen Durchblick auf Probleme der Durchführung des polytechnischen Unterrichts , die in der wissenschaftlichen Literatur in konkreter Form nicht offengelegt werden .

In der theoretischen Literatur wird die Eingrenzung der Bedeutung des Unterrichtstages in der Produktion auf fachmethodische Fragestellungen kritisiert:

"Oft begegnet man in Diskussionen und Veröffentlichungen einer einseitigen Betrachtung des Fragenkomplexes 'Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit'. Manche Lehrer engen ihn auf die Frage nach der Verbindung des Fachunterrichts mit dem Unterrichtstag in der Produk-

tion ein."(4)

"Einseitigkeit in der Anwendung des Prinzips der Einheit von Theorie und Praxis hat ihre theoretische Wurzel in erster Linie in einer zu engen Auffassung der wichtigsten Bereiche der gesellschaftlichen Praxis. (...) (Es ist , D.B.) falsch , die Verbindung zur Praxis ausschließlich auf den Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion zu beziehen . Führt das schon beim naturwissenschaftlichen Unterricht dazu , daß nicht alle Möglichkeiten genutzt werden , so hat das in anderen Fächern - vor allem den sprachlichen und musischen - direkt eine Fehlorientierung zur Folge. (...) Unter Praxis verstehen wir grundsätzlich gesellschaftliche Praxis.(...) Die Einheit von Theorie und Praxis muß deshalb mehr als die praktische Tätigkeit der Schüler umfassen. Die praktischen Tätigkeiten müssen den Kern vielfältiger Beziehungen zur gesellschaftlichen Praxis bilden. Sie müssen ergänzt werden durch Exkursionen , Beobachtungen , Erkundungen , usw. . "Es komme darauf an , daß die Schüler Arbeiter und Bauern nicht ausschließlich in der Produktionssphäre , z.B.) , sondern auch bei gesellschaftlich-politischer Arbeit , bei kultureller Tätigkeit kennenlernen"(5)

"Die praktische Arbeit ist zwar die wichtigste , aber sie ist nur eine Seite der Praxis . Jede unwissenschaftliche Gleichsetzung von Praxis mit produktiver Arbeit verhindert , daß die gesellschaftliche Praxis in ihrer ganzen Vielfalt in den Unterricht und damit in unsere Schule erhält.(6)

In diesen Auffassungen klingt an , was wir bei der Verwirklichung des Grundsatzes der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit vermißten - die Teilhabe der Schüler am Gesamtumfang gesellschaftlicher Praxis , wie sie in der sozialistischen Bildungskonzeption enthalten ist.

H.König , von dem die zuletzt zitierte , in der Formulierung entschiedenste Äußerung stammt , gibt eine unerwartete Wendung:

"Zu dem reichen sozialistischen Leben , das Eingang in unsere Schule finden muß , gehören z.B. auch eine Bachsche Fuge und ein Oratorium , das das glückliche Heute dem sorgenvollen Gestern gegenüberstellt."(7)

Die Frage nach der Rolle der produktiven Arbeit in der polytechnischen Bildung und Erziehung wird in den Vorbereitungen auf das II.Internationale polytechnische Seminar , das 1962 in Halle stattfand , aufgeworfen.

In Bestandsaufnahmen über die Praxis in der DDR-Schule stellt man fest:

"Heute verstehen wir dies Prinzip - wenn wir es überhaupt in Ansatz bringen - vielfach nur als Mittel der polytechnischen Bildung und Erziehung und als Mittel der didaktischen Verbindung des naturwissenschaftlichen Unterrichts mit der Arbeit der Schüler.(8)
"Es ist festzustellen , daß sich in der Praxis unserer polytechnischen Bildung und Erziehung immer mehr eine Tendenz zum Allgemeinen durch-

setzt . Diese Tendenz ist einerseits beklagenswert und bedenklich. Sie äußert sich darin , daß die produktive Arbeit der Schüler erheblich vernachlässigt wird. (...) Die Tendenz zum Allgemeinen zeigt sich auch darin, daß die Kinder vielfach nicht in der Hauptproduktion der Betriebe arbeiten."(9)

Ein Teil der Gründe dafür wird auf Seiten der Betriebe gesehen:

"Manche Betriebsleiter befürchteten sehr zu Recht , daß die Tätigkeit der Schüler den Betrieb belasten , die Planerfüllung gefährden und Kosten verursachen werde" (1o)

Diese Einschätzung wird in einem Rundgespräch der Zeistschrift "Pädagogik" über die produktive Arbeit der Schüler , an dem führende mit der polytechnischen Bildung und Erziehung befaßte Pädagogen Teilnahmen , bestätigt. So berichtet G.Wachner aus dem Kabelwerk Oberspree , daß die Schüler dort höchsten drei Unterrichtstage in der Produktion hintereinander arbeiten . "Dann gehen sie wieder ins Polytechnische Kabinett und üben Messen und Prüfen , oder was im Lehrplan gerade vorgeschrieben ist."(11) D.Volkmann , Lehrer in Lübbenau , berichtet: "Für die meisten unserer Wirtschaftsfunktionäre in diesen beiden Großbetrieben ist der Unterrichtstag in der Produktion eine Nebensache. Diese Wirtschaftsfunktionäre sehen in erster Linie ihren Plan. Deshalb fällt es uns auch schwer , die Arbeit der Schüler unter Produktionsbedingungen zu organisieren. Unsere Schüler arbeiten zum Beispiel im BK Jugend (= einer der Lübbenauer Betriebe , D.B.) und zwar in der Reparaturwerkstatt. Die verantwortlichen Meister und Ingenieure sträuben sich , unsere Kinder wirklich produktiv arbeiten zu lassen. Sie sagen : ' Es kommt bei den Reparaturen auf jede Minute an , denn jede Minute , die hier fehlt , bedeutet soundsoviel Kubikmeter Abraum , bedeutet soundsoviel Kubikmeter Kohle , die dem Kraftwerk Lübbenau fehlen. (...) Es sieht so aus , daß unsere Kinder vorwiegend an den Maschinen stehen , aber nicht produktiv arbeiten, sodaß sie nur zuschauen."(12) Volkmann arbeitet auch heraus , wozu die Abdrängung der Schüler in Reparaturwerkstätten führt :" In der Lehrwerkstatt steht die formale Lehrplanerfüllung im Vordergrund und läßt das Hauptmerkmal des Unterrichtstages in der Produktion , die Erziehungsarbeit - völlig außer acht."(13)

H.Frankiewicz schließt sich dem an :

"Aber wo finden wird denn in den Brigaden die Helden der Arbeit , die Aktivisten , die sozialistischen Brigaden , die Stoßbrigaden , die das ganze Leben nach vorn reißen ? Die progressivsten Kräfte sitzen eben in der Hauptproduktion. Und dort ist das Leben am konfliktreich-

sten , dort sind die Auseinandersetzungen am heftigsten , dort wird um Planerfüllung am nachhaltigsten gekämpft. Und gerade dort sind unsere Schüler nicht zu finden , weil das theoretisch irgendwie nicht geht."(14)

An anderer Stelle vertieft Frankiewicz diese Kritik : "Weil der Unterrichtstag in der Produktion vorwiegend unter dem Aspekt der allgemeinen polytechnischen Bildung ... geplant und realisiert wird ,arbeiten die Schüler in nur wenigen Produktionszweigen tatsächlich in der Hauptproduktion der Betriebe." Sie verbleiben damit"an der Peripherie der gesellschaftlichen Entwicklung"(15)

R.Wendrock stellt in diesem Zusammenhang auch das Betreuerprinzip in Frage . Es sei eine Entmündigung der Arbeiter in der Produktion, die auf diese Weise von der Beteiligung an der Erziehung der Schüler weitgehend ausgeschlossen würden.(16)

Allerdings ist Frankiewicz darin nicht zuzustimmen , daß eine wirkliche Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit nur "theoretisch irgendwie" nicht gehe. Es liegen hierfür handfeste Gründe aus dem Bereich der sozialistischen Ökonomie vor - wie Volkmann sie nennt - die Ausdruck der Grundannahmen der politischen Ökonomie des Sozialismus in der DDR sind.(17) Und darüberhinaus stellen die strengen unterrichtlichen Anforderungen an die produktive Arbeit einen weiteren Grund für diese Entwicklung dar.

Welche Schlußfolgerungen werden aus der Kritik an der produktiven Arbeit der Schüler gezogen ?

Man stellt fest :

"Nur wenn die Arbeit der Schüler tatsächlich Arbeit an wirtschaftlichen Schwerpunkten, wird sich eine reale Einbeziehung der Schüler in das Leben und die Politik ermöglichen lassen."(18) ".. das revolutionäre Neue , das die Arbeit als Form der Bildung und Erziehung kennzeichnet , das , was der Unterricht niemals geben kann , das ist die unmittelbare Einbeziehung der Schüler in den revolutionären, widerspruchsvollen Prozeß der Umgestaltung und Entwicklung unserer Gesellschaft."(19)

"Wir müssen den episodischen Charakter der Schülerarbeit , ihre Zerstückelung durch den didaktisch bestimmten fortgesetzten Wechsel von Arbeitsplatz zu Arbeitsplatz , wir müssen die 'Unverbindlichkeit' der Schülerarbeit , ihre - um es zugespitzt zu formulieren - 'pädagogische Herauslösung aus dem Produktionsprozeß überwinden."(2o)

In solchen Äußerungen zeichnet sich erstmals seit der Einführung der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR eine Auffassung der

Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit ab , die die Rolle der produktiven Arbeit als Feld sozialer und politischer Erfahrungen hervorzuheben scheint.

Aber die Begriffe der"widerspruchsvollen gesellschaftlichen Entwicklung"und der Politik haben ihren konkreten gesellschaftlichen Inhalt: Es sind nicht gesellschaftliche Widersprüche gemeint , sondern die inneren Widersprüche der ökonomischen Entwicklung unter dem Primat der Ökonomie über die Politik. Die polytechnische Bildung und Erziehung genügen den Ansprüchen der sich in der Vorbereitung des VI. Parteitag der SED herausbildenden neuen ökonomischen Theorie und der Produktivkrafttheorie nicht. Schon an Frankiewicz' Kritik war aufgefallen , daß er das lebendigste gesellschaftliche Leben in dem Bereich ansiedelte , wo mit schöpferischem technischem Neuerertum um Planerfüllung gerungen wird. Seine Kritik an der "bedenklichen" Tendenz der polytechnischen Bildung und Erziehung ins Allgemeine nimmt er einige Zeilen später zurück:

"So bedenklich diese Tendenz zum Allgemeinen , zum Theoretischen und Unterrichtsmäßigen ist , so nützlich , notwendig und fruchtbar ist sie andererseits : Eine allgemeine polytechnische Bildung und Erziehung ist unerläßlich für die Humanisierung der Arbeit mit geistigen Mitteln. (...) Die Tendenz zur allgemeinen polytechnischen Bildung findet ihre Bestätigung auch in der Entwicklung der Produktion ; denn in der Produktionsarbeit setzt sich die geistige Arbeit in immer stärkerem Maße durch."(21)

Neuner macht deshalb ganz deutlich , daß " wenn wir in der Pädagogik weiterdenken wollen ,... (wir) die Entwicklungsgesetzmäßigkeiten und Entwicklungstendenzen des sozialistischen Lebens sehr sorgfältig studieren"müssen.(22) Das sozialistische "Bildungsideal (sei) gemäß den konkreten Entwicklungstendenzen und Erfordernissen des sozialistischen Lebens schöpferisch weiterzuentwickeln , (um) daraus Schlußfolgerungen für Inhalt und Methoden der gesamten Bildungs-und Erziehungsarbeit in der sozialistischen Schule abzuleiten."(23) Ansatzpunkte sieht er in der polytechnischen Bildung und Erziehung: "... die im polytechnischen Unterricht vermittelten allgemeintechnischen Kenntnisse , insbesondere in Elektrotechnik und Maschinenkunde , entsprechen nicht dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt."(24) Um das Hinterherhinken der polytechnischen Bildung und Erziehung hinter der Entwicklung des sozialistischen Lebens zu überwinden , wird gefordert , die neuesten technischen und technologischen Entwicklungen in den polytechnischen Unterricht aufzunehmen.(25) , denn "durch ein hohes Bildungsniveau des gesamten Volkes entstehen erst

die Bedingungen zur vollkommensten und rationellsten Ausnutzung der modernen Technik."(26)

Die Schule mit dem Leben verbinden , heißt deshalb in erster Linie, sie auf die Anforderungen der ökonomischen Entwicklung auszurichten , die sich aus der Aufgabe ergeben , die DDR-Wirtschaft "in allen Bereichen unserer Produktion weltmarktfähig , qualitäts - und bedarfsgerecht" zu machen (27) und "auf die schnelle Entwicklung der Produktivkräfte einzuwirken. Das heißt , die Aufgabe der Schule ist einen hochqualifizierten Nachwuchs auszubilden , der in der Lage ist , mit Kopf und Hand die großen ökonomischen Aufgaben zu meistern."(28) "Es ist eben zutiefst ökonomisch , wenn die Schule einen entscheidenden 'Bildungsvorlauf'erreicht."(29)

In solchen Argumenten zeichnet sich erstmals der Einfluß der neuen ökonomischen Theorie und der Produktivkraftheorie , des Neuen Ökonomischen Systems und der wissenschaftlich-technischen Revolution ab.

"Mit der weiteren Entwicklung der sozialistischen Produktion wird immer deutlicher die Tendenz der zunehmenden wissenschaftlichen Durchdringung und wissenschaftlichen Lenkung der technologischen Prozesse beziehungsweise der modernen Produktionstechnik sichtbar."(3o)

"Alle Erhebungen zeigen insgesamt , daß naturwissenschaftliche Kenntnisse , und besonders auch Kenntnisse und Fähigkeiten auf dem Gebiet der Maschinenkunde , der Elektrotechnik und die Beherrschung elementarer wissenschaftlicher Arbeitstechniken immer mehr zu unmittelbaren Arbeitsvoraussetzungen werden."(31) "Wer heute tief in die Produktionsprozesse eindringen und sie schöpferisch beeinflussen will , muß mit soliden Kenntnissen aus den Naturwissenschaften ausgerüstet sein."(32) "Die Forderungen an die Schule sind : hohe Allgemeinbildung , besonders der mathematisch-naturwissenschaftlichen , der allgemeintechnischen und der ökonomischen Bildung , und die Entwicklung des logischen und schöpferischen Denkens und der schöpferischen Aktivität."(33)

Für die polytechnische Bildung und Erziehung im besonderen schlußfolgert man aus diesen Anforderungen die Notwendigkeit der "Tendenz zum intensiven unterrichtsmäßigen Lernen im polytechnischen Unterricht"(34) und die Anerkenntnis der "Technik als selbstständigem Bildungsgegenstand." "Immer stärker setzt sich bei unseren pädegogischen Neuerern die Erkenntnis durch , daß die Technik als systematisch geordneter , didaktisch folgerichtig gelehrter Bildungsgegenstand gelehrt werden müßte."(35)

W. Lange - schon am ersten Vorstoß in dieser Richtung auf der theoretisch-praktischen Konferenz des DPZI beteiligt - erneuert den Vorschlag einer Systematik allgemeintechnischen Unterrichts , der sowohl die technischen und technologischen Grundlagen der Produktionsprozesse

als auch die objektiven ökonomischen Gesetze , und die mit der neuen Produktivkrafttheorie erfaßten Integrationsprozesse im Bereich der Technik umfassen soll . Lange hat dabei ein Fach "Allgemeine Technologie" im Auge , das , didaktisch-methodisch fundiert - zum Fach der Allgemeinbildung und zum Bestandteil des Lehrplanwerks werden soll, das neben den naturwissenschaftlichen Fächern steht , von denen es sich dadurch unterscheidet , daß es - im Gegensatz zum andere Bezüge ausblendenden naturwissenschaftlichen Verfahren - seine Gegenstände im Komplex der Produktion und nicht als einzelne Naturerscheinung zu studieren habe.(36)

Diese Wendung der Diskussion um die polytechnische Bildung und Erziehung hebt die an der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit geübte Kritik wieder auf .

5.7 Zusammenfassung

Die "Grundlagenbücher" von Karras und Krapp verdeutlichten eine klare Alternative in der Ausrichtung der polytechnischen Bildung und Erziehung. Während Karras auf die Verwirklichung des Prinzips der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit orientiert , setzt Krapp den Akzent auf eine allgemeine technische und technologische Ausbildung, in der die produktive Arbeit vorwiegend als didaktisches und unterrichtsmethodisches Prinzip einer Veranschaulichung des Unterrichtstoffes angesehen wird. Karras artikuliert seine Auffassung gegen die herrschende Meinung der DDR-Pädagogik , während Krapps Auffassung ihr entgegen kommt.

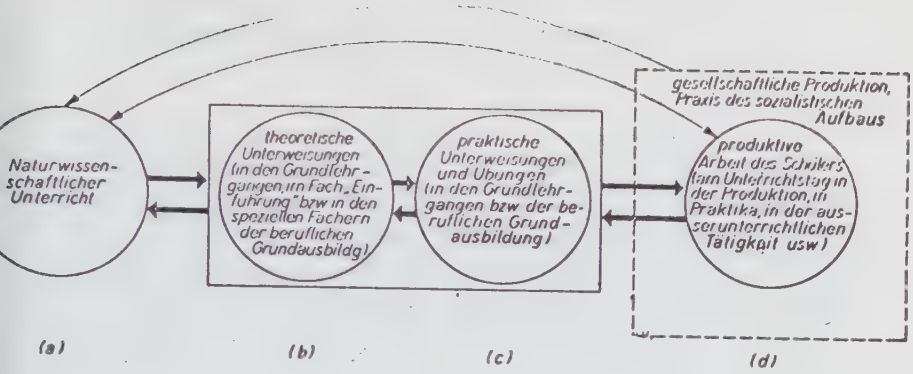
Die ersten Versuche der Verwirklichung der polytechnischen Bildung und Erziehung , die noch nicht von einer allgemeinen schulpolitischen Ausrichtung auf Verwirklichung geleitet sind , bleiben in ihren Ergebnissen ambivalent : sie verwirklichen z.T. Praxisformen , wie sie von der frühen Sowjetpädagogik für die polytechnische Arbeitseinheitsschule konzipiert worden waren , vor allem im Bereich der unmittelbaren Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit , stehen aber andererseits stark unter dem Einfluß der starken Orientierung auf Unterrichtsmäßigkeit und Systematik des Bildungs- und Erziehungsprozesses in der DDR-Schule.

Die Renaissance von Methoden der polytechnischen Arbeitschule wird mit durchweg verflachenden Argumenten gestoppt .

Im Zuge der allgemeinen schulpolitischen Orientierung auf die Verwirklichung der polytechnischen Bildung und Erziehung durch die Schulkonferenz der SED , die Schulthesen des ZK der SED und die weiteren Maßnahmen , wie die Entwicklung des Lehrplanwerks , setzen sich didaktisch-methodisch organisierte Lösungen durch , die die produktive Arbeit der unterrichtlich organisierten polytechnischen Bildung unterordnen. Unter dem Nenner einer "Verbindung der Schule mit dem Leben" wird Schritt für Schritt eine didaktisierte Form des Unterrichtstages in der Produktion durchgesetzt , die die Form der Grundlehrgänge , der Unterrichtsfächer "Einführung in die sozialistische Produktion" und "Technisches Zeichnen" annehmen , die in Polytechnischen Kabinetten und ähnlichen Fachunterrichtseinrichtungen durchgeführt werden. Man setzt lediglich technisch-arbeitsqualifikatorische Anforderungen

aber nicht politisch-erzieherische Forderungen in die polytechnische Bildung und Erziehung um.
Darüberhinaus beschneidet die durch die Schulordnung gegebene Schulverfassung die Möglichkeiten einer unmittelbaren Einflußnahme der Bevölkerung auf Schule und Polytechnische Bildung und Erziehung.
Im Schulgesetz wird die Verwirklichung der Polytechnischen Bildung und Erziehung als ein wesentliches Element der sozialistischen Umgestaltung der DDR-Schule gesehen , allerdings nur in ihrer reduzierten Form.
Die weitere schulpolitische und pädagogische Entwicklung bis zum VI.Parteitag der SED ist durch intensive Bemühungen um die Weiterentwicklung , inhaltliche Füllung und Systematisiierung der polytechnischen Bildung und Erziehung gekennzeichnet. Man beginnt , die Arbeitserziehung zu einem Bereich mit eigener Systematik und eindeutig politisch-affirmativer Tendenz innerhalb der polytechnischen Bildung und Erziehung auszubauen.
Auf der Zentralen Polytechnischen Konferenz , dem VI.Pädagogischen Kongreß und dem II.Internationalen polytechnischen Seminar kommt es zu Bestandsaufnahmen , die einerseits zur weiteren Verstärkung des unterrichtssystematischen Akzents , aber , vor allem in der Vorbereitung des II. Internationalen Polytechnischen Seminars,zu einer Kritik der Rolle der produktiven Arbeit in der polytechnischen Bildung und Erziehung führt . Diese theoretisch sehr relevante Kritik wird unter dem Einfluß der neuen ökonomischen und technischen Theorie durch eine erneute , starke Orientierung auf den Ausbau und die Modernisierung des allgemeintechnischen Unterrichts wieder aufgehoben und damit in ihrer Wirkung suspendiert.

Die Systematik der polytechnischen Bildung und Erziehung , die Ergebnis der sozialistischen Umgestaltung der DDR-Schule ist , veranschaulicht folgendes Schaubild:



(Aus: H.Weiß , Die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit , In: PBE 3/1961 , S.71)

6. Polytechnischer Unterricht unter dem Einfluß des Neuen Ökonomischen Systems und der Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution

6.1 Periodisierung

Die Bildungspolitische Entwicklung in der DDR und - ihr folgend - die Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung , ist zunächst durch die vom VI.Parteitag ausgehenden theoretischen Einflüsse und die von ihm erteilten Aufträge bestimmt.
Von 1963 bis 1965 wird das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen vorbereitet , das die Schule und alle anderen Bildungseinrichtungen auf die Höhe der technisch-ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklung heben soll. Hierzu wird 1963 eine "Konzeption für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens" veröffentlicht und einige weitere Dokumente.
Das Bildungsgesetz von 1965 ist eine Absichtserklärung über die Bestrebungen des DDR-Staates auf dem Gebiet der Volksbildung. Es legt neue Strukturen des Bildungswesens fest , die inhaltlich erst noch auszufüllen sind. Es ist deshalb der Ausgangspunkt für erneute Arbeiten zur inhaltlichen Umgestaltung der Schularbeit . Zu diesem Zweck wird in den folgenden Jahren die Allgemeinbildungskonzeption neu begründet , ein neues Lehrplanwerk , das auf dem alten Lehrplanwerk und seinen z.T. bereits erfolgten Überarbeitungen beruht , und im Anschluß daran die durch das neue Lehrplanwerk gegebene neue didaktisch-methodische Konzeption ausgestaltet und gefüllt und die notwendige n Unterrichtsmaterialien erarbeitet. Die neuen Polytechnik-Lehrpläne werden wesentlich durch Frankiewicz erarbeitet und begründet , der die polytechnische Bildung und Erziehung theoretisch neu faßt. Im Anschluß an die Vorlage der Polytechniklehrpläne im Jahr 1967 gilt auch für sie die bis in die Gegenwart gültige Ausrichtung auf die inhaltliche , didaktisch-methodische Ausgestaltung des polytechnischen Unterrichts und seine Effektivierung auf der Grundlage der Lehrpläne.

6.2 Die Vorbereitung des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem nach dem VI.Parteitag der SED.

"Die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands erstrebt die Entwicklung unseres Volkes zur gebildeten Nation.(...) Die wachsende Bedeutung der Mathematik , Physik , Chemie und der Biologie , der Kybernetik , Automation , Elektrotechnik und anderer Zweige der Wissenschaft und Technik für das Wachstum der Produktivkräfte der Gesellschaft erfordert es , die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Gemeingut des Volkes zu machen .
Diese Aufgabe kann nur durch eine weitere Erhöhung des Bildungsniveaus gelöst werden auf der Grundlage eines einheitlichen Systems des Bildungswesens , dessen einzelne Stufen vom Kindergarten und der Schule , der Berufsausbildung und der Erwachsenenbildung bis hin zu den Universitäten , Hoch- und Fachschulen aufeinander abgestimmt sind.
Dieses einheitliche sozialistische System der Erziehung und Bildung muß von der wissenschaftlich-technischen und ökonomischen Zielsetzung des umfassenden Aufbaus des Sozialismus ausgehen.(1)

Gleichzeitig legt das Programm der SED von 1963 fest :

"Zur besseren Vorbereitung auf spezielle Berufe werden in bestimmten ökonomischen Schwerpunkten der Republik Klassen oder Schulen mit differenziertem Unterricht (Spezialoberschulen) eingerichtet."(2)

Einheitlichkeit des Bildungswesens wird also durchaus als mit der Einrichtung solcher Schulen vereinbar betrachtet.

Die Formulierung des SED-Programmes bildet den Ausgangspunkt für die bildungspolitischen und pädagogischen Vorarbeiten zum Bildungsgesetz , das die erneute Umgestaltung des Schulwesens in der DDR beinhaltet.
Sie ist zugleich Auftrag an eine "Staatliche Kommission zur Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems" unter Leitung von A.Abusch , die "Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems (Entwurf)" vorlegt , die ihrerseits wieder mit einer vom DPZI vorgelegten "Konzeption für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems" aus dem Jahr 1963 in den wesentlichen Punkten übereinstimmen . (3)

In diesen Dokumenten geht man davon aus , daß das gesamte System sozialistischer Bildung und Erziehung vom technisch-ökonomischen , politischen und ideologischen Aufbau des Sozialismus auszugehen habe :

"Die Gesamtheit der neuen Anforderungen an das Bildungswesen leitet sich aus den Aufgaben und Entwicklungsrichtungen aller wichtigen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens ab , die auf dem VI.Parteitag der SED beschlossen wurden.
Für die Entwicklung der Volkswirtschaft sind bestimmend :
- die chemische Industrie , besonders die Petrolchemie ;

- die metallurgische Industrie der zweiten Verarbeitungsstufe ;
- die Elektrotechnik , vor allem die Elektronik und diejenigen Zweige des Maschinenbaus , die den raschen Fortschritt der Mechanisierung und Automatisierung bestimmen ;
- die Entwicklung des wissenschaftlichen Gerätebaus ;
- die rasche Entwicklung der Energiewirtschaft und des Verkehrswesens ;
- die weitere Intensivierung und der allmähliche Übergang zu industriemäßigen Produktionsmethoden in der Landwirtschaft.

Die führenden Zweige unserer Volkswirtschaft entwickeln sich in Übereinstimmung mit den Hauptrichtungen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts , mit der durchgängigen Elektrifizierung , Vollmechanisierung , Chemisierung , der Gewinnung und Anwendung neuer Rohstoffe , der Spezialisierung , Kooperation und Kombinierung der Produktion , der Entwicklung und Anwendung neuer Energiequellen."(4)

Die "Konzeption" leitet daraus zehn Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems ab, von denen wir die wichtigsten nennen :

1. Die wissenschaftlich-technische , ökonomische und ideologische Entwicklung ist der Ausgangspunkt für den Aufbau des Bildungssystems.

2. "Im sozialistischen Bildungswesen nimmt die Allgemeinbildung die zentrale Stellung ein."

3. "Das sozialistische Bildungsystem überwindet die Enge und Beschränktheit der bürgerlichen Allgemeinbildung , indem es die wissenschaftlichen Grundlagen der Produktion , grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten der modernen Produktionsarbeit und die produktive Arbeit in die Allgemeinbildung mit einbezieht."

5. Die Allgemeinbildung muß schrittweise akzentuiert und differenziert werden. (Profilierte Allgemeinbildung , Spezialschulen)

9. Die Prinzipien der demokratischen Einheitsschule werden konsequent ausgebaut , in dem "schulorganisatorische 'Sackgassen' " vermieden werden. (5)

Dem liegt das Bild eines sozialistischen Menschen als "wissenden" Menschen zugrunde. "Er besitzt ein System grundlegenden , gesicherten, anwendungsbereiten Wissens und Könnens in den Natur- und Gesellschaftswissenschaften sowie auf sprachlichem Gebiet."(6)

Die Polytechnische Bildung und Erziehung wird von der "Konzeption" und den "Grundsätzen" erstmals konsequent als Bestandteil der Allgemeinbildung ausgewiesen.(7) und in die neuzubestimmende Allgemeinbildungskonzeption eingeordnet. Das führt zu der Schlußfolgerung , daß bereits "im polytechnischen Unterricht der Mittelstufe die systematische Wissensvermittlung stärker betont und die erkenntnisfördernden Arbeiten und Experimente mit technischen Baukästen erweitert" werden müssen.(8)

Der eigentliche polytechnische Unterricht , der nach wie vor in"Form eines polytechnischen Grundlehrganges mit allgemeintechnischem Unterricht " durchgeführt werden soll , soll folgenden Prinzipien folgen :

"Die Lehrgänge in den einzelnen Unterrichtsfächern sind in ihrem Aufbau und ihrer Systematik eindeutig am System der Wissenschaften orientiert ; die Darlegung des Unterrichtsstoffes wird von der Methode der Wissenschaften , vom gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis , immer mehr bestimmt."(9) "Bei der Gestaltung der Lehrgänge wird auf linearen Aufbau orientiert . Stoffanordnungen in konzentrischen Kreisen , die in den bisherigen Lehrplänen vorhanden sind , werden kritisch überprüft."(1o)

Paralell zur "Konzeption" werden 1963 neue "Grundsätze der weiteren Systematisierung des polytechnischen Unterrichts" vorgelegt , die die in der"Konzeption"dargestellten didaktischen Imperative übernehmen:

"Stärker als bisher sind im polytechnischen Unterricht ... systematisch allgemeine Grundlagen der Technik , Technologie und Ökonomie der modernen sozialistischen Produktion zu vermitteln und erkenntnisfördernde Arbeiten , z.B. technische und naturwissenschaftliche Experimente , Versuche vorzusehen."(11) Die "erkenntnisfördernden Arbeiten"sind Bestandteil der methodischen Ausgestaltung des polytechnischen Unterrichts , auf die wir später noch eingehen.(12)

Die angestrebte Weiterentwicklung des polytechnischen Unterrichts soll den ökonomischen Reformen und dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt dadurch dienen , daß sie hilft , "vor allem für die führenden Zweige der Volkswirtschaft die erforderlichen Nachwuchskräfte zu gewinnen."(13) G.Neuner begründet die Umprofilierung der polytechnischen Bildung und Erziehung damit , daß der Mensch in Zukunft noch mehr als gegenwärtig als "Träger wissenschaftlicher Informationen" in den Produktionsprozeß eingehen werde und folgert aus der Tatsache , daß wissenschaftliche Erkenntnis mit unmittelbarer Arbeitserfahrung nicht mehr zu erwerben sei , die Zentrierung der polytechnischen Bildung und Erziehung auf die allgemeintechnische Ausbildung und das Zurücktreten der produktiven Arbeit .(14)

Die vom VI.Parteitag der SED ausgehenden Impulse stellen keine konzeptionelle Umorientierung der DDR-Pädagogik dar. Sie nehmen die Kritik an den Mängeln der Verbindung des Unterrichts mit produktiver

Arbeit nicht auf , sondern verstärken die unterrichtliche Ausrichtung erneut und stellen sie unter neue Ansprüche.
Wenn in den "Grundsätzen" dennoch daß in der DDR-Schule die Schüler "vor allem im Leben , im revolutionären Kampf um den Aufbau des Sozialismus geformt werden"(15) , so ist das nicht als Beschreibung einer pädagogischen Wirklichkeit , sondern als verbale Reminiszenz zu werten.

Exkurs: Differenzierung der Allgemeinbildung , Begabungsbegriff und die Verwirklichung der Einheitlichkeitsforderung

Die bei der sozialistischen Umgestaltung aus dem Chruschtschow-Memorandum übernommeneMöglichkeit der Einführung von Spezialschulen für besonders begabte Schüler wird nach dem VI.Parteitag erneut , und diesmal ohne theoretische und praktische Hemmungen wiederaufgenommen.
Die "Konzeption" und das Programm der SED hatten die Einrichtung solcher Schulen mit großer Selbstverständlichkeit gefordert.
In einer"sich entwickelnden sozialistischen Gesellschaft" müsse - so begründet H.Klein später die Differenzierung der Allgemeinbildung - "speziell auch im Hinblick auf den hohen Entwicklungsstand der Produktivkräfte" das Vorhandensein "zahlreicher sehr spezieller Bedürfnisse" berücksichtigt werden , "die nur von Menschen erfolgreich befriedigt werden können , die über spezielle Kenntnisse , Fähigkeiten , Fertigkeiten , Einstellungen etc. verfügen. In diesem Sinne muß die sozialistische Bildungskonzeption das Ziel verfolgen , daß die Menschen immer 'unterschiedlicher' werden."(16)
Auf diesem Hintergrund und für diese Bedürfnisse wird deshalb in diesen Jahren der Begabungsbegriff neu formuliert.
Wir hatten in unseren Ausführungen zu den bildungstheoretischen Konsequenzen der politökonomischen und technischen Theorie darauf hingewiesen , daß Autoren wie W.Eichhorn II und G.Neuner die Begabung als Leistungsvoraussetzung und als Zuweisungskriterium für die Ausübung gesellschaftlicher Funktionen interpretieren.(17)
In der Begründung des Begabungsbegriffs wird geltend gemacht , daß die Volkswirtschaft der DDR es sich nicht leisten könne , die nicht zu

leugnenden objektiven Begabungsunterschiede bei den Schülern zu vernachlässigen . Man dürfe nicht gleichmacherisch vorgehen , weil die technisch-ökonomische Entwicklung die Ausschöpfung der Spezialbegabungen geradezu zwingend vorschreibe , wenn man das wissenschaftlich-technische Weltniveau erreichen wolle.

"Wir gehen davon aus , daß die Menschen über qualitativ und quantitativ unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen verfügen.(...) Erst eine umfassende Entfaltung der Kräfte und Fähigkeiten der Jugend macht es möglich , Spezialbegabungen zu entdecken , zu fördern und dadurch Spitzenleistungen zu erreichen , wie wir sie benötigen , um die Entwicklung der Wissenschaft mitzubestimmen."(18)

Den Begabungsbegriff selbst begründet man mit der "marxistischen Auffassung" , daß "Begabungen , 'die sich im Verlauf der individuellen Lebensgeschichte entwickelnden Leistungsvoraussetzungen darstellen , die eine Bewältigung bestimmter Umweltanforderungen in Form entsprechender Tätigkeiten ermöglichen'. Begabungen entwickeln sich in der Tätigkeit unter maßgeblicher Mitwirkung der Umwelt und hier insbesondere der Bildung und Erziehung."(19) Es handelt sich nicht um einen erbbiologischen , sondern auf Sozialisationsfaktoren ausgerichten Begabungsbegriff . Das hindert L.Oppermann aber nicht , höchste Ausprägungen von Begabung als "Talent oder gar Genie" zu interpretieren .

Wir halten nicht die Begründung des Begabungsbegriffes für das entscheidende neue Moment. Es ist , gerade unter den Bedingungen der sozialistischen Gesellschaft und der Tatsache , daß die alte Gesellschaft mit der Trennung von Kopf- und Handarbeit ein Erbe hinterlassen hat , daß nicht unmittelbar aufgehoben werden kann und das sich wesentlich auf die Sozialisationsbedingungen der Kinder auswirkt , nicht falsch , von Unterschieden in der Entwicklung der Fähigkeiten der Kinder auszugehen. Entsprechend der Einheitlichkeitsforderung wäre es aber eines der ersten bildungspolitischen Ziele , durch entsprechende Förderungsmaßnahmen sozialisationsbedingte Unterschiede und Benachteiligungen aufzuheben , nicht aber , sie zum Ausgangspunkt neuer Differenzierungen der Bildungsgänge zu machen , die eine gegenteilige Auswirkung haben, wie dies durch die angestrebte Profilierung der Allgemeinbildung in der Oberschule geschieht und seinen sichtbarsten Ausdruck in der Einrichtung der Spezialklassen und -schulen hat.

Die Einrichtung der Spezialschulen und Spezialklassen folgt der Logik der Wirtschaftsreform , die sich hier ein Stück pädagogischen und

schulischen Überbau schafft. Das wird aus der Definition der Spezialschulen ganz deutlich:

"Spezialschulen sind allgemeinbildende Schulen , die besonderen Erfordernissen der Nachwuchsausbildung auf dem Gebiet der Wissenschaft , der Produktion und der Kultur gerecht werden und die Möglichkeit bieten , besondere Begabungen und Talente zu fördern."(2o)
"Der Gedanke der Spezialschulen ist im Grunde nicht neu.(...) Neu ist jedoch der Gedanke , Spezialoberschulen auch für die führenden Zweige der Volkswirtschaft zu entwickeln,(...)Die bisherigen Ausbildungsformen in Schule und Betrieb genügen nicht mehr ...(den Anforderungen der raschen Durchsetzung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts,D.B.). Die Spezialoberschulen sollen helfen , diesen Kadernachwuchs auszubilden."(21)

Im"Beschluß über die weitere Systematisierung des polytechnischen Unterrichts wird deshalb die Einrichtung von Spezialschulen für diejenigen führenden Industriezweige und die Landwirtschaft gefordert , die "für die Durchsetzung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts ... von grundlegender Bedeutung sind und besonders hohe mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse verlangen."(22)

Im Bildungsgesetz wird ausgeführt :

"Die Einheitlichkeit in der Zielsetzung und im Aufbau des sozialistischen Bildungssystems schließt , entsprechend den gesellschaftlichen Erfordernissen und den individuellen Begabungen , Differenzierungen in den Bildungswegen auf den oberen Stufen ein."(23)

"In diesen Spezialschulen werden besonders begabte und talentierte Schüler zur Hochschulreife geführt. Diese Schüler sind in einer solchen Weise auf das Hochschulstudium vorzubereiten , daß sie während des Studiums zu Spitzenkräften in ihrem Fachgebiet herangebildet und erzogen werden können , und zwar in einer individuell festzulegenden (in der Regel kürzeren) Zeit."(24)

Die Spezialschulen haben also ganz eindeutig sozial auslesende Funktion , weil die von ihnen vermittelte Qualifikationen auf die führenden Funktionen in der Volkswirtschaft vorbereitet. W.Lange drückt das noch drastischer aus:

"In der Spezialoberschule werden die Schüler nicht in den Berufen ausgebildet , die als Haupt- und Massenberufe weiterhin im Rahmen des bisher üblichen Systems der Berufsausbildung erlernt werden , sondern in speziellen Berufen , die der neuen Technik und den neuen technologischen Verfahren sowie den neuen Formen der g e s e l l s c h a f t l i c h e n A r b e i t s t e i l u n g in der sozialistischen Produktion entsprechen."(25)

Die Differenzierung des Bildung ganges der Oberschule , insbesondere die Einrichtung der Spezialschulen stellt unseres Erachtens eine Durchbrechung des Prinzips der Einheitlichkeit dar , die deutlich macht, daß in der DDR-Schule wieder eine Funktionselite ausgebildet wird , die man schon frühzeitig von den Jugendlichen absondert , deren Per-

spektive die "Haupt- und Massenberufe" sind.
Daß diese Behauptung keine These ist , belegen die Ergebnisse einer Untersuchung von K.D.Mende.
Mende berichtet , daß in der Oberschule der DDR rund ein Viertel der Schüler die Schule vorzeitig nach der 8.Klasse verlasse.(26) und daß ebenfalls im Übergang zur 8.Klasse die Schüler für die Vorbereitungsklassen auf die Erweiterte Oberschule ausgelesen würden. Faktisch ergibt das drei Profile , die man - polemisch zugespitzt - mit dem Haupt-, Real- und Gymnasialprofil des Schulsystems der BRD vergleichen könnte. Einheitlichkeit beschränkt sich also lediglich auf das Prinzip der Vermeidung schulorganisatorischer Sackgassen . Sie wird nicht materialiter eingelöst. Mendes Zahlen sind zwar nicht identisch mit den Angaben in DDR-Quellen , weichen aber im Prinzip nicht von ihnen ab. So wird 1964 die Zahl der Abgänger nach der 8.Klasse mit 21,4% ,(27) die der Absolventen der 10.Klasse mit 62,3% im Jahr 1963 mit 62,3% - also 37,7% Schüler , die diesen Abschluß nicht abgelegt haben -angegeben. 1967 beziffert K.Hager die Zahl der Schüler , die die 10.Klasse besuchen , mit 74% und fordert für 1970 eine Quote von 80% .(28) M.Honecker nennt auf dem VII.Pädagogischen Kongreß von 1970 eine Zahl von 84% der Schüler in der 10.Klasse , während E.Honecker in seinem Rechenschaftsbericht an den VIII.Parteitag der SED von 1971 die Zahl von 15% Abgängern , also 85% Absolventen der 10.Klasse nennt.(29) Diese Zahlen sprechen für eine Verbesserung der Sitzenbleiberquote. Angaben über die innere Differenzierung der Oberschule konnten wir nirgends ermitteln.
Gravierender sind die bei Mende mitgeteilten Zahlen über den Anteil von Kindern aus der Intelligenz an der Zahl der Studenten. Mende macht verschiedene Schnitte:

Zusammensetzung der Studenten an Fachschulen (Direktstudium)

Kinder von	1962		1964
	Anteil Stud.	Anteil an Gesamtbevölk.	Anteil Stud.
Arbeitern/ Angestellten	78,5%	82%	76%
Mitgliedern von Prod.gen.	9%	13%	9,5%

Intelligenz	6.2%	ca.4%	7,8%
Selbstständige	-	-	4.7%
Sonstige	-	-	2%

Anteil der Studenten an Hochschulen und Universitäten (incl.Fern-studium)

Kinder von	Anteil an der Studentenschaft		
	196o	1964	1966
Arbeitern/ Angestellten	7o,3%	-	56,3%
Intelligenz	17,8%	29,5%	3o,2%

Anteil der Studenten an Hochschulen und Universitäten (Direktstudium)

Kinder von	Anteil an der Studentenschaft			
	1962	1964	1966	
Arbeitern/ Angestellten	69,2%	65,3%	62,6%	
Mitgliedern von Prod.Gen.	5,5%	-	7,2%	
Intelligenz	15,9%	18,5%	17,8%	
Selbstständige	6,3%	6,4%	6,9%	(3o)

Mende interpretiert diese Zahlen und den Zulassungsmodus zur Erweiterten Oberschule so:

"Die Bevorzugung (der Intelligenz, D.B.) wird etwa deutlich durch die oben bereits zitierte Formulierung aus den Aufnahmebestimmungen für die EOS , wonach die Kinder von Eltern ,'die beim Aufbau des Sozialismus besondere Leistungen vollbringen' , mit Vorrang in diese Schulen aufgenommen werden sollen. Dies sehr extensiv auslegbare Kriterium kann auf dem Hintergrund der eben referierten statistischen Daten , nach denen die betreffenden 4% der Bevölkerung 3o% der Studenten ,mithin also mit 75o% ihres Anteiles an der Bevölkerung in der Studentenschaft repräsentiert sind (Anmerkung Mende: Damit studieren nahezu loo% der Kinder der 'Intelligenz') , nur so interpretiert werden , daß sich damit die technische Intelligenz , die die maßgeblichen Positionen in allen Bereichen der Verwaltung besetzt hat , ein Instrument zur Reproduktion ihrer eigenen Machtposition geschaffen hat. Mit einer solchen Aufnahmeklausel scheint seit Mitte der sechziger Jahre wieder die Möglichkeit gegeben , daß herrschende Minoritäten ihren Einfluß auch für die Zunkunft sichern. Das gesellschaftspolitische Pos-

tulat der Chancengleichheit wird damit zunehmend zu einer Leerformel." (31)

Es ist sicher kein Zufall , daß das Differenzierungsmodell Ausdruck der neuen Ökonomie , flankierende Maßnahme zu seiner Verwirklichung ist.

Zur Beurteilung der Verwirklichung bildungspolitischer Prinzipien der sozialistischen Bildungskonzeption ist es von großer Bedeutung , auch wenn wir im Rahmen unserer Arbeit diesen Aspekt nicht weiter verfolgen und durch weiteres empirisches und statistisches Material fundieren konnten.

6.3 Die Aufgabenstellung des Bildungsgesetzes von 1965

Das Bildungsgesetz von 1965 stellt in der Auffassung der DDR-Pädagogik weniger eine Zusammenfassung und Festschreibung bildungspolitischer und pädagogischer Entwicklungen dar , als einen Auftrag zur Weiterentwicklung des Bildungswesens zur Einlösung der im Gesetz niedergelegten bildungspolitischen Ziele.
Das durch das Gesetz geschaffene einheitliche sozialistische Bildungssystem wird als "der Perspektivplan für die Bildung und Erziehung der jungen Generation , die grundsätzliche Linie unserer schulpolitischen Entwicklung in den nächsten Jahren unter den Bedingungen der technischen Revolution"aufgefaßt . "Deshalb stehen im Mittelpunkt des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems die Neubestimmung des Inhalts einer modernen sozialistischen Bildung und Erziehung , sowie die Anforderungen , die an die Entwicklung und die Arbeit der Schule in den nächsten Jahren und Jahrzehnten gestellt werden."(1)
Der Volksbildungsminister , M.Honecker , präzisiert die Aufgaben so:

"Aus der Sicht der Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus haben wir grundlegende Bildungs- und Erziehungskonsequenzen abzuleiten aus
- der Entwicklung der Produktivkräfte ,
- der Aufgabe , den Prozeß der wissenschaftlich-technischen Revolution zu meistern ,
- den Erfordernissen , die sich für die Weiterentwicklung unserer sozialistischen Demokratie und Kultur , für die Herausbildung der sozialistischen Menschengemeinschaft ergeben ,
- der Notwendigkeit , alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens mit der sozialistischen Ideologie zu durchdringen.
Die Komplexität der Anforderungen , die sich daraus für die Gestaltung des Inhalts der Schule ergibt , macht es erforderlich , nicht nur den Inhalt der einzelnen Fächer neu zu bestimmen , sondern mit der inhaltlichen Neubestimmung des ganzen Systems der Unterrichtsfächer, des gesamten Bildungsprozesses zu beginnen.(...) Die entscheidende Aufgabe bestand und besteht darin , exakt zu bestimmen , welches Grundwissen in der allgemeinbildenden Schule vermittelt werden muß."(2)

Neubestimmung des Inhalts der Allgemeinbildung und der Systematik des Bildungs- und Erziehungsprozesses , das bedeutet vor allem Lehrplanarbeit. Damit wird die pädagogische Wissenschaft beauftragt:

"Eine große Verantwortung für die Durchführung des Gesetzes tragen die pädagogischen Wissenschaftler . Sie müssen den notwendigen wissenschaftlichen Vorlauf schaffen,... . Sie müssen sich dabei auf folgende Schwerpunkte konzentrieren:

- Inhalt und Charakter der Allgemeinbildung und das Zusammenwirken von moderner sozialistischer Allgemeinbildung und Berufsbildung ,
- Entwicklung von Methoden eines intensiven , die schöpferischen Fähigkeiten der Schüler entwickelnden Unterrichts ,
- Inhalt und Methoden der Erziehung sozialistischer Staatsbürger , insbesondere der Erziehung zur Liebe zur Arbeit und zu den arbeitenden Menschen ,
- Aufgaben und Methoden des Zusammenwirkens aller an der Erziehung der Jugend beteiligten gesellschaftlichen Organe und Einrichtungen."(3)

"Der neue Inhalt der Schule kann nur das Ergebnis einer großen Gemeinschaftsarbeit von Pädagogen , Wissenschaftlern aller verschiedensten Disziplinen , Ingenieuren , Technikern und anderen Spezialisten aus den wichtigsten Zweigen der Volkswirtschaft sein ."(4)

Für die Arbeiten an der neuen Allgemeinbildungskonzeption werden "Jahrespläne der Pädagogischen Forschung" ausgearbeitet , die die jährlichen Hauptaufgaben in wissenschaftliche Projekte und Arbeiten wie Dissertationen umsetzen. Für die allgemeine weitere Entwicklung konzipiert man folgende Etappen : bis 1968 soll die Allgemeinbildungskonzeption in ihren Grundzügen erarbeitet und das alte Lehrplanwerk präzisiert sein. Ab 1968 will man schrittweise , beginnend mit der 1. und der 5.Klasse,die neuen Lehrpläne in die Schulpraxis einführen , mit der Auflage , daß die jeweils neuen Lehrpläne bereits ein Jahr vor ihrer Einführung in die Schulpraxis vorliegen , um eine sinnvolle Vorbereitung der Lehrer zu ermöglichen. Im Anschluß daran soll in einem weiteren Schritt die Umsetzung der neuen Lehrpläne in die Schulpraxis durch umfangreiche didaktisch-methodischen Arbeiten unterstützt werden , um hohe Ergebnisse zu erreichen.(5)

Weil die Polytechnische Bildung und Erziehung jetzt vollends in die Allgemeinbildungskonzeption eingebunden ist und als einer ihrer Fachbereiche , bzw. als Aspekt der Allgemeinbildung gesehen wird , ist es nötig , zunächst die Grundlagen der neuen Allgemeinbildungskonzeption und ihre Ansprüche zu skizzieren.

6.4 Die "einzelnen Lehrpläne ... zu einem einheitlichen geschlossenen Bild einer modernen sozialistischen Allgemeinbildung zusammenfügen ..."(1) - zur neuen Allgemeinbildungskonzeption

Bei der Neuformulierung der Allgemeinbildungskonzeption geht die DDR-Pädagogik bewußt auf die neuhumanistische Bildungskonzeption zurück und bricht mit einer Tradition der Ablehnung der "abstrakten, wenn auch sympathischen" (Lunatscharski) bürgerlichen Bildungsideale durch sozialistische Bildungstheoretiker.

"Es ist die Frage, ob es richtig ist, mit dem reaktionären Inhalt bürgerlicher Bildungstheorien auch den wesentlich von der deutschen Klassik geprägten weiten Bildungsbegriff abzulehnen. Das progressive Erbe bürgerlicher Bildungskonzeptionen ist in die sozialistische Pädagogik und nicht in die reaktionäre bürgerliche pädagogische Theorien der Gegenwart eingegangen. Im Sinne dieser historischen Entwicklungslinie und unserer gegenwärtigen Aufgaben ist es nicht nur berechtigt, sondern auch n o t w e n d i g, an den bürgerlich-humanistischen Bildungsbegriff anzuknüpfen, die Ideen von Marx, Engels und Lenin schöpferisch weiterzuentwickeln und dem Begriff der Bildung einen zeitgemäßen wissenschaftlichen Inhalt zu geben,"(2)

Dieser Ansatz wird von Hofmann in einer geistesgeschichtlichen Monographie zur Geschichte der Idee der Allgemeinbildung begründet, die davon ausgeht, daß das aufsteigende Bürgertum demokratisch-universalistische Bildungskonzeptionen hervorgebracht habe, die es - auf dem Zenit der Macht angelangt - zunehmend aufgibt und in seiner imperialistischen Niedergangsphase pervertiert. Hofmann fordert, sich auf die Bildungsideale des revolutionären, aufstrebenden Bürgertums zu stützen, als deren Charakteristika er ansieht:

"In einer ersten Dimension war Allgemeinbildung als Bildung für alle gefaßt. (...)
2. Als universale Bildung, Bildung 'in allem', offenbart sie sich in ihrer zweiten Dimension.(...)
3. (...) Immer wieder war man um eine Beantwortung der Frage bemüht, wie die erforderliche, für den Mikrokosmos Mensch angemessene 'Abkürzung des universalen Bestands', ein 'breviarium' oder ein 'ABC' zu schaffen sei, das zwar auswählt, dabei aber die Struktur des Ganzen nicht verletzt. (...)
4. Allgemeinbildung wurde schließlich in ihrer dritten Dimension als 'Totalität' bestimmt. Sie stellt keine Summe heterogener und unvereinbarer Teile dar, die die Persönlichkeit zersplittern, sondern wurde als Einheit des Wissens, des Könnens und einer daraus geprägten Haltung gefaßt, die - ständig ergänzungsbedürftig - nicht nur Fundamente für spezielle gesellschaftliche und individuelle Leistungen schafft, sondern auch die Ganzheit der Person gewährleistet.
Die bürgerliche Pädagogik war nicht in der Lage, die von der Epoche

und ihren Bedürfnissen aufgeworfenen Probleme der Allgemeinbildung voll zu lösen."(3)
"Die sozialistische Pädagogik wird sich bei ihren Bestrebungen um die Neugestaltung der Allgemeinbildung auf das klasssische pädagogische Erbe orientieren müssen."(4)

Wie Krapp die polytechnische Bildung , so faßt Hofmann die Verwirklichung der Allgemeinbildung als Verwirklichung eines liegengebliebenen bürgerlichen Programms auf. Er fragt weder , ob die Autoren , auf die er sich stützt - es sind im wesentlichen Comenius und Ratke - für die Bildungsbestrebungen des zeitgenössischen Bürgertums repräsentativ waren , noch danach , was den spezifisch bürgerlichen , auf die bürgerlichen ökonomischen und gesellschaftlichen Interessen zugeschnittenen Momente dieser Bildungstheorien waren.

"Was bei Pädagogen wie Ratke und Komenský im Zeichen der Realitäten der werdenden kapitalistischen Klassengesellschaft edle Illusion bleiben mußte und in der reaktionären Spätphase der bürgerlichen Entwicklung zur unverbindlichen Phrase entartete oder sogar nur negiert wurde , konnte in einer Gesellschaftsordnung beglückende Wirklichkeit werden , in der einer alle erfassenden Bildung keine sozialökonomischen Hemmnisse im Weg standen , in der keine ausbeutende Klasse ein Interesse an der Bewahrung ihres Bildungsmonopols zum Nachteil der Massen besaß und eine fundierte Allgemeinbildung ein gesichertes Recht , ja eine pflichtmäßige Ausstattung jedes Bürgerssein muß."(5)

Allerdings kann es nach der Auffassung der DDR-Pädagogik nicht um eine Übernahme der Konzeption der Allgemeinbildung mit ihren historischen Inhalten gehen , sondern zugleich auch - wenn schon nicht um eine qualitative Änderung - um eine Modernisierung. G.Neuner resümiert die Lehrplanarbeiten unter diesem Aspekt folgendermaßen:

"Die ursprünglichen humanistischen Ideen der Allseitigkeit wurden in der marxistischen Konzeption vom Menschen auf die konkreten Ergebnisse und Perspektiven der gesellschaftlichen und industriellen Entwicklung bezogen und auf diese Weise zu einem objektiv begründeten , historisch-konkreten Bild vom Menschen weiterentwickelt."(6)

F.Hofmann arbeitet heraus , was eine sozialistische Allgemeinbildungskonzeption in ihrem Umfang abdecken muß und nennt dabei auch die Punkte , in denen sie zu modernisieren ist.

"Erstens: Sozialistische Allgemeinbildung ist jene Ganzheit von Wissen , Können und Haltung der Persönlichkeit , die den Menschen in die Lage versetzt , sich in allen wesentlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zurechtzufinden und dieselben mitzugestalten.(...)
Zweitens: Sozialistische Allgemeinbildung repräsentiert in dieser Gestalt einen möglichen und für die Existenz und gedeihliche Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft notwendigen Besitz aller Mitglieder der sozialistischen Gesellschaftsordnung.(...)

Drittens: Mit der Rücksicht auf das allgemeine sozialistische Bildungs- und Erziehungsziel menschlicher Allseitigkeit muß die Allgemeinbildung alle wesentlichen Bereiche des natürlichen und gesellschaftlichen Lebens nach dem höchsten Stande der wissenschaftlichen Durchdringung und Erhellung derselben umfassen. Sie trägt universalen Charakter . Das Bekenntnis zur Universalität bedeutet jedoch nicht , daß sie enzyklopädisch-polymathisch orientiert sein kann(...)
a)(...) Es ist sehr wahrscheinlich , daß der in einem jahrhundertelangen Schichtungsprozeß gewordene Kanon der Unterrichtsfächer , in dem sich in mannigfacher Überlagerung historisch Entstandenes und Überlebtes summiert , einer längst vonstatten gegangenen modernen Entwicklung anzugleichen ist. In der sozialistischen Schulentwicklung der letzten Jahre sind neue Fächer des polytechnischen Bereichs aufgenommen worden ; das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem deutet weitere Veränderungen des Kanons an.(...) In letzter Zeit fanden ... in der Staatsbürgerkunde wesentliche Elemente des Marxismus-Leninismus Eingang.(...)
Viertens: Wie schon angemerkt , ist sozialistische Allgemeinbildung nur als lebensverbundene Totalität recht zu erfassen.(...)
Fünftens: Die Allgemeinbildung des Menschen im Sozialismus ist ... dynamischer Natur."(7)

Auf dieser Basis formuliert G.Neuner einen "weiten" Bildungsbegriff , den er seiner "Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung" zugrundelegt. Dieser versteht "die Entwicklung des Menschen als einen ununterbrochenen Prozeß der aktiven Aneignung und Vergegenständlichung menschlicher Wesenskräfte in der Tätigkeit" , woraus die "Integration der produktiven Arbeit , der Produktion , der Naturwissenschaften , der Technik und der Ökonomie in die Konzeption der allseitigen Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten " zu folgern sei.(8)

"Der im pädagogischen Prozeß anzueignende Inhalt ist der menschlichen Kultur in einem umfassenden Sinne entnommen , in der sich , wie wir dargestellt haben , im Verlauf der menschlichen Geschichte die Gattungseigenschaften des Menschengeschlechts sozusagen materialisiert haben. Den Strukturen der Kulturgüter , die als anzueignender Inhalt in den pädagogischen Prozeß eingehen , entsprechen auf der Ebene der sich entwickelnden Persönlichkeit spezifische menschliche Persönlichkeitsqualitäte, Deshalb ist die Aneignung der Inhalte die entscheidende Grundlage für die Ausbildung der vom Ziel geforderten Persönlichkeitsqualitäten. Bei der Planung von Bildung und Erziehung muß die Auswahl und die Strukturierung des Inhalts wesentlich vom Ziel her und auf das Ziel hin erfolgen."(9)
So formuliert Neuner den grundlegenden Ansatz der aus der Allgemeinbildungskonzeption entspringenden Lehrplanarbeit , in der die Ziele des Bildungs- und Erziehungsprozesses , wie sie durch die Kategorie der Allseitigkeit festgelegt werden , in Stoffe umgesetzt werden müssen. "Als Unterrichtsstoff bezeichnen wir jene Auswahl aus dem Kulturgut

der Gesellschaft , die als notwendige und hinreichende Voraussetzung für das Erreichen der Unterrichtsziele die sachliche Grundlage des Unterrichts bildet."(1o)

Neuners Ableitung der neu in die Allgemeinbildung aufzunehmenden Bereiche aus der allgemeinen persönlichkeitstheoretischen Erkenntnis heraus , die menschlichen Wesenskräfte würden in der Tätigkeit angeeignet,nimmt nur scheinbar die lerntheoretischen und bildungspolitischen Folgerungen aus dem Arbeitsbegriff auf. Die Allgemeinbildungskonzeption des DDR-Lehrplanwerks verwirklicht keinen weiten" Aneignungsbegriff , der als bestimmendes Moment die aktive Teilnahme an den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und an der menschlichen Beherrschung der Natur in sich enthält. Es heißt vielmehr nach wie vor : "Der Unterricht ist das Hauptfeld der sozialistischen Bildung und Erziehung."(11)

Aneignung der menschlichen Gattungseigenschaften in der Tätigkeit wird nach wie vor als Lernarbeit begriffen.

"Im Unterricht setzen sich die Schüler (jeweils ein Kollektiv von Schülern durch vielseitige Tätigkeiten mit dem Unterrichtsstoff (Aussagen , Aussagenverbindungen , Operationen , Operationsfolgen) sowie mit eigenen Handlungen und denen des Kolelktivs auseinander. Dabei eignen sich die Schüler Fakten , Begriffe , Theorien , Gesetzmäßigkeiten , Arbeitsmethoden und Arbeitstechniken , Normen , Wertungen in Form von Wissen und Können , Überzeugungen und Verhaltensweisen an . (...) Die zielstrebige Führung durch den Lehrer macht den Aneignungsprozeß effektiv und fördert die kontinuierliche Entwicklung der Schüler." (12)

Sozialistische Allgemeinbildung - so können wir jetzt sagen - ist eine nach dem Modell der humanistischen Bildungskonzeption erstellte Auswahl von Kulturgütern , die für die Entwicklung der Fähigkeiten und Persönlichkeitsqualitäten des sozialistischen Menschen unterläßlich sind und durch Unterricht "aktiv" angeeignet werden.

Gegenüber der humanistischen Bildung ist die sozialistische Allgemeinbildung modernisiert; sie enthält neue Gegenstandsbereiche , die in der humanistischen Bildungskonzeption nicht enthalten oder unterbewertet waren .

Sie besteht - wie Drefenstedt definiert - aus den Fachbereichen der polytechnischen , mathematischen , naturwissenschaftlichen , gesellschaftswissenschaftlichen , sprachlichen , künstlerischen und körperlichen Bildung.(13)

Was macht sie zur sozialistischen Bildung ? Auf diese Frage gibt die

DDR-Pädagogik zur Antwort:

"Während in den klassisch-humanistischen Bildungszielen die sprachliche , ästhetische und literarische Bildung im Mittelpunkt stand , wird angesichts der Verwandlung der Wissenschaft in eine unmittelbare Produktivkraft und unter den Bedingungen der technischen Revolution eine Verlagerung der Bildung auf jene Fächer notwendig , die zur sachkundigen , planmäßigen und bewußten Leitung dieser gesellschaftlichen Prozesse unerläßlich sind : mathematische Bildung , naturwissenschaftliche Bildung , polytechnische Bildung mit den Bereichen des Wissens und Könnens aus Technik , Technologie und Ökonomie der modernen sozialistischen Produktion."(14)

"Charakter und Inhalt der Allgemeinbildung sind unter unseren heutigen gesellschaftlichen Bedingungen weiter zu fassen , als sie beispielsweise aus der Schule der Weimarer Republik oder auch unserer Schule in der Periode der antifaschistisch-demokratischen Schulreform bekannt waren. Durch die polytechnische Bildung und Erziehung kamen neue Elemente in die Allgemeinbildung , die früher zur Spezialbildung oder überhaupt nicht zum Gegenstand der Bildung der Jugend gehörten." (15) "Der neue Charakter der sozialistischen Allgemeinbildung wird wesentlich durch die polytechnische Bildung als Fach und Prinzip bestimmt."(16)

Mit der neuen Allgemeinbildungskonzeption wird noch eine weitere Aufgabe erfüllt , die wir bisher noch nicht genannt haben . Neben Grundlegung und Auswahl der Bildungsstoffe wird ihr die Verwirklichung der Einheit von Bildung- und Erziehungsprozeß im Bildungsgang der Schule abverlangt. Bildung und Erziehung sollen sich im Unterricht als dem Ort des Aneignungsprozesses verschränken - eine Aufgabe , die man durch das alte Lehrplanwerk und durch den Unterricht in der bisherigen Schule nocht nicht verwirklicht sieht.

Neuner definiert das Verhältnis von Bildung und Erziehung dabei so:

"Ich halte es für möglich , mit Bildung im engeren Sinne die Vermittlung und Aneignung menschlicher Erfahrungen , wissenschaftlicher Kenntnisse , geistiger und körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, gesellschaftlicher Normen und Traditionen in der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit hervorzuheben. Bildung ist hauptsächlich Aufgabe des systematischen Unterrichts , aber sie geht weit über systematisches Lernen und Lehren hinaus und vollzieht sich auch in der Arbeit und im gesellschaftlichen Leben. Erziehung im engeren Sinne wird dann als der Prozeß der Entwicklung der Bedürfnisse und Bestrebungen , der Einstellungen , Überzeugungen und Ideale , der Gefühle und Charaktereigenschaften der Persönlichkeit verstanden . Erziehung vollzieht sich wesentlich auf der Grundlage und in enger Wechselwirkung mit der Bildung , und sie erstreckt sich ebenso wie die Bildung auf die aktive Lebenstätigkeit in allen ihren Formen , auf den systematischen Unterricht , die Arbeit , die gesellschaftliche Aktivität."(17)

Auf die Schule entfällt dabei die Aufgabe , die Einheit von Bildung und Erziehung im Unterricht zu realisieren . "Wir betrachten den wissenschaftlichen Unterricht in unserer Schule als wichtigstes Erziehungsmittel."(18)

Die Anforderung einer Verbindung von Bildungs- und Erziehungsprozeß im Unterricht führt zu einer für das DDR-Lehrplanwerk charakteristischen Lösung : Stoff wird anhand der objektiven Erfordernisse u n d anhand von Erziehungsgrundsätzen ausgewählt.

Im wissenschaftlichen Unterricht sollen die Schüler erziehungsrelevant erkennen , daß

- die gesellschaftliche Entwicklung nach objektiven Gesetzmäßigkeiten verläuft ,
- es Aufgabe der Arbeiterklasse ist , die Ausbeuterordnung zu stürzen und den historischen Gesetzmäßigkeiten zum Durchbruch zu verhelfen ,
- der Kapitalismus die letzte Ausbeuterordnung ist und daß die BRD die deutsche Vergangenheit verkörpert ,
- die DDR das Vaterland aller guten Deutschen ist , die für Frieden und Sozialismus in ganz Deutschland kämpfen , und daß die DDR Teil des Weltsystems des Sozialismus ist , das , mit der UdSSR an der Spitze , zur bestimmenden Kraft der Welt wird ,
- für eine allseitige Stärkung der DDR der Aufbau einer starken Volkswirtschaft , die Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution und der ökonomischen Gesetze des Sozialismus ausschlaggebend sind ,
- es patriotische Pflicht ist , das Vaterland zu veteidigen , und
- daß die Jugend als künftiger Hausherr der sozialistischen Gesellschaft ihr Leben nach den Gesetzen der sozialistischen Moral gestalten muß.(19)

In diesen Punkten - die fast identisch auch in der "Aufgabenstellung zur weiteren Entwicklung der staatsbürgerlichen Erziehung der Schuljugend"(2o) enthalten sind - sieht G.Neuner das "geistige Antlitz des sozialistischen Staatsbürgers" verkörpert.

In der Planungspraxis für das neue Lehrplanwerk geht man davon aus, daß "alle Unterrichtsfächer , sowohl naturwissenschaftliche als auch gesellschaftswissenschaftliche ... einen Beitrag zur ideologischen Erziehung , zur Herausbildung der wesentlichen weltanschaulichen und moralischen Überzeugungen leisten"können.(21) Die Erziehungsaufgaben sollen deshalb nicht auf das Fach Staatsbürgerkunde beschränkt bleiben , sondern von allen Fächern wahrgenommen werden.

Die Erziehungsgrundsätze sollen dabei als den Stoff und die didaktisch-methodische Verwirklichung organisierende Leitlinien in die Lehrplanerstellung und die Unterrichtspraxis eingehen. Die Bildungsstoffe sollen ideologierelevant ausgestaltet werden,um diesem Zweck zu genügen. "Theorien , Anschauungen und Ideen werden als der Ideologie zugehörig

betrachtet , wenn sie motivbildend , entscheidungs- und verhaltensregulierend sowie sozialintegrierend auf das gesellschaftlich relevante Verhalten von Menschen , von Klassen wirken."(22)
"Der der menschlichen Kultur entnommene Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung muß so ausgewählt , aufbereitet und als Unterrichtsstoff in Fachlehrgängen geplant werden , daß die Aneignung dieses Stoffes zur Ausbildung der vom Ziel her geforderten Persönlichkeitseigenschaften beiträgt. Die Bildungs- und Erziehungspotenzen des Unterrichtstoffes sind also im Hinblick auf das Ziel aufzuschließen."(23)

Im Unterricht soll das durch Herausarbeitung des ideologischen Gehalts der wissenschaftlichen Gegenstände geleistet werden , durch "politisch-moralische Aktualisierungen".(24)

"Das exakte Herausarbeiten des wesentlichen Erkenntnisgehalts , das Hinführen zu den wesentlichen Erkenntnissen und Verallgemeinerungen des Lehrgangs ... ist eine unerläßliche Bedingung für den qualitativen Umschlag von Erkenntnissen zu Überzeugungen , von Einsicht in Haltungen des Schülers. (...) Die Aufgabe besteht darin , den Unterricht so anzulegen , daß die im Stoff , in der Logik des Erkenntnisverlaufs liegenden Ansatzpunkte für Wertungen , für die Ausbildung weltanschaulicher und politisch-moralischer Einstellungen und Standpunkte genützt werden."(25)

G.Neuner spricht sogar von einer Taxonomie der Erziehungsziele , anhand derer der Stoff organisiert werden müsse.

"Es ist ganz offensichtlich , daß Erkenntnisleitlinien dieser Qualität die höchste Syntnese aller Unterichtsfächer in einem wissenschaftlichen Weltbild ermöglichen und ... unmittelbar zu Leitlinien der ideologischen Erziehung im Unterricht werden können."(26)

Der Allgemeinbildungskonzeption und dem Lehrplanwerk liegt eine kybernetische Betrachtungsweise und Organisationsform des Bildungs- und Erziehungsprozesses zugrunde. Vor allem durch die organisierende Kraft der Erziehungsleitlinien sieht M.Honecker "eine sinnvolle Anwendung kybernetischer Betrachtungsweisen" verwirklicht ."(27) G.Neuner spricht davon , dem Lehrplanwerk liege eine "Systembetrachtung der menschlichen Persönlichkeit"zugrunde.(28)
Dennoch versteht G.Neuner seine Kritik am Eindringen systemtheoretischer und kybernetischer Theorien in die Pädagogik nicht als Kritik am Lehrplanwerk und auch nicht an seinen eigenen Äußerungen , wenn er 1973 - Hagers Zurückweisung der Kybernetik nach dem VIII.Parteitag folgend - die Kybernetik aus den Grundlagen der Pädagogik ausschließt.(29)
Wie in der politischen Ökonomie des Sozialismus ist auch in der Pädagogik nicht zu erkennen , daß die Zurücknahme zentraler gesellschaftstheoretischer Kategorien praktische Folgen zeitigt.

Um die Bedeutung des Lehrplanwerks und der einzelnen Lehrpläne für die Unterrichtspraxis deutlich zu machen , sei zum Abschluß kurz der Rechtscharakter der Lehrpläne charakterisiert , der sich von dem bundesrepublikanischer Lehrpläne unseres Erachtens unterscheidet. In der DDR werden die Lehrpläne als das wesentlichste Instrument der schulpolitischen Führung betrachtet . Sie haben deshalb einen streng verbindlichen Charakter. Um sie weitgehend wirksam zu machen , sind sie stark operationalisiert. "Sie sollen ein objektiver Maßstab für das Fortschreiten des Klassenkollektivs sein und müssen deshalb die von allen Schülern zu erreichende Norm angeben."(3o) "Die Lehrpläne sind die verbindlichen staatlichen Dokumente , an denen der Erfolg oder Mißerfolg der Tätigkeit des Pädagogen abzulesen ist."(31)

6.5 Polytechnische Bildung und Erziehung als Fach und Aspekt der Allgemeinbildung - zur Entwicklung und Begründung der neuen Lehrpläne für die Klassen 7 bis 10 (Frankiewicz)

Obwohl die Polytechnik-Lehrpläne aus dem Lehrplanwerk von 1959 erst 1964 präzisiert worden waren - vor allem unter dem Aspekt der Verwirklichung der beruflichen Grundausbildung an der Erweiterten Oberschule und der stärkeren Berufsorientierung an den normalen Oberschulen - werden sie im Rahmen der Arbeitung des neuen Lehrplanwerks noch einmal überarbeitet.

"Die frühzeitige Orientierung auf die Ausbildung in speziellen Berufen (hat ,D.B.) zu einer Verengung des Bildungsprofils und dazu , daß der polytechnische Charakter der Schule nicht mehr gewährleistet war",geführt.(1) Deshalb soll die Polytechnische Bildung und Erziehung in Zukunft auf "berufsvorbereitende"Funktion eingeschränkt werden.(2)

Die Neufassung der Polytechniklehrpläne ergab sich aber auch aus einem weiteren Grund . Sie sollten entsprechend des projektierten neuen Charakters der Allgemeinbildung systematischer in das Lehrplanwerk einbezogen werden , vor allem unter übergreifenden fachlichen Aspekten und unter dem Aspekt der Aktualisierung ihrer erzieherischen Potenzen.

Die Überarbeitung wurde durch eine Forschergruppe vorgenommen,geleitet von H.Frankiewicz , der verantwortlicher Leiter der Sektion Polytechnik beim DPZI war. Frankiewicz stellt die Ergebnisse der Lehrplanarbeit in seiner Dissertation vor.(3) Mit seinem Namen verbindet sich die neue Polytechnikkonzeption in der Schule der DDR.

Die Überarbeitung vollzog sich in folgenden Arbeitsschritten : Man erstellte

- Angaben zum Untersuchungsbereich , zu den Zielen und Methoden einer Leistungserhebung im bisherigen polytechnischen Unterricht , führte eine
- Wissenschaftlerbefragung durch , erstellte eine
- Konzeption für die Überarbeitung der 1964er Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht in den Klassen 7 bis 10 , und ging dann zur
- Ausarbeitung und Ausgestaltung der Entwürfe der Überarbeiteten Lehrpläne über.Zusätzlich wurde noch eine
- Nomenklatur der ingenieurtechnischen Arbeitstufen und der zugehörigen Leistungen erstellt.(4)

Die Arbeitsergebnisse wurden mit den verantwortlichen Stellen in den leitenden Organen des Volksbildungswesens beraten und verteidigt , insbesondere die"Konzeption für die Überarbeitung der Lehrpläne".

Frankiewicz beschreibt in einem Referat die sich seiner Forschungsgruppe stellenden Aufgaben . An die erste Stelle rückt er die Gegenstandsbestimmung der polytechnischen Bildung . Bisher sei man davon ausgegangen , daß die polytechnische Bildung die "Arbeit des Menschen in der Produktion und die Produktion selbst" behandele. Diese "Gegenstandsbestimmung mit Hilfe einer Eingrenzung durch pädagogische Zielsetzung" hält er für "nicht befriedigend"(5) und fordert stattdessen , den Gegenstandsbereich der polytechnischen Bildung durch "wissenschaftslogische Untersuchungen , die die Beziehungen zwischen dem objektiv existierenden Gegenstand und den Wissenschaften genauer bestimmen , sowie durch bestimmte analytische Untersuchungen der materiellen Produktion selbst" einzugrenzen (6) - ohne einen Grund dafür zu nennen , warum die Arbeit des Menschen in der Produktion , also der gesellschaftliche Produktionsprozeß zur Gegenstandsbestimmung nicht ausreicht.
Als zweites zu lösendes Problem nennt Frankiewicz das des Verhältnisses der neuesten Tendenzen von Wissenschaft zur Bildung , worunter er die Aufgabe versteht , im Inhalt "der polytechnischen Bildung ... die inhaltlichen , sachlogischen und strukturellen Aspekte der entsprechenden (technischen , D.B.) Grundlagenwissenschaften immer stärker durchzusetzen."(7) Frankiewicz wirft zu diesem Problemkomplex die Frage auf , ob nicht angesichts der Interdenpendenz und der Integrationstendenzen der einzelnen Bereiche der Technologie deren Zusammenfassung zu einer "technologischen Dachwissenschaft" (Wittmers) möglich sei und deshalb in der polytechnischen Bildung berücksichtigt werden müsse.
Das dritte bei der Lehrplanerarbeitung zu lösende Problem ergibt sich nach Frankiewicz aus der Struktur der Produktions- und Berufsarbeit und den daraus ableitbaren Handlungs- und Fähigkeitssystemen als Zieleigenschaften polytechnischer Bildung und Erziehung. In diesem Bereich fordert er Untersuchungen zur Struktur technischen Denkens , der Struktur der ingenieurtechnischen Tätigkeit und die Auswertung der sowjetischen Ingenieurspsychologie .
Das didaktisch-methodische Problem des polytechnischen Unterricht ist

nach Frankiewicz' Auffassung das des Wissens- und Fähigkeitentransfers "als einem der entscheidenden Ansatzpunkte , eine hohe Disponibilität der Arbeitskraft zu entwickeln."(8)

Frankiewicz nennt folgende Zielvorgaben für die Entwicklung der Lehrpläne: Klärung der Funktion des polytechnischen Unterrichts als

- Einführung in die wissenschaftlichen Grundlagen der Produktion ,
- Vermittlung der geistigen Strukturen der modernen Produktionsarbeit (technisches Denken) ,
- Einführung in den Gebrauch von Handwerkszeugen , Geräten und Maschinen,
- Einbeziehung der Schüler in die gesellschaftlich-nützliche Arbeit ,
- Berufsvorbereitung und Berufsorientierung. (9)

Die 1964 präzisierten Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht sind nach Auffassung der Forschungsgruppe qualitativ zu verbessern , in ihrer Grundstruktur hätten sie sich jedoch wesentlich bewährt. Die Aufgaben der Lehrplanarbeit bestünden deshalb in einer

- eindeutigeren Lernzielformulierung ,
- Beseitigung von Mängeln in der Systematik ,
- stofflichen Entlastung ,
- Klärung der Verbindung zu anderen Fächern ,
- Entwicklung eines Rahmenplans für die produktive Arbeit , und
- der Annäherung der industriellen und landwirtschaftlichen Variante des polytechnischen Unterrichts.(10)

Frankiewicz' Dissertation setzt mit einer Definition von Begriff und Funktion der polytechnischen Bildung ein. Frankiewicz geht dabei davon aus , daß in Zukunft die Technik im Mittelpunkt der polytechnischen Bildung zu stehen habe. Er löst - wie im Arbeitsvorhaben bereits angekündigt - die Polytechnikkonzeption vom Begriff der Arbeit und der gesellschaftlichen Produktion. Wieder gibt er keine Gründe an , sondern liefert nur eine Tendenzbeschreibung.

"Während in den ersten Jahren nach Einführung des polytechnischen Unterrichts im allgemeinen die Produktion als zentraler Gegenstandsbereich angesehen wurde , beginnt sich gegenwärtig in zunehmendem Maß eine Orientierung auf den allgemeinen und damit umfassenden Technikbegriff ... durchzusetzen."(11)

Diese Äußerung H.Wolffgramms wird von Frankiewicz voll geteilt und zum Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen gemacht. Damit ist vorentschieden , daß die sozialen und politisch-ökonomischen Bezüge des Produktionsprozesses , die in der ursprünglichen Gegenstandsbestimmung zentral gewesen waren , der Technik als dem Arbeitsmittel im Produktionsprozeß zu- und untergeordnet werden und damit in ihren wesentlichen Gehalten anderen Fachbereichen als der Polytechnik , den Gesellschaftswissenschaften und der Staatsbürgerkunde , überwiesen werden.

Bei seiner Setzung des Gegenstandsbereiches bezieht sich Frankiewicz positiv auf den bei G.Krapp entwickelten Begriff der polytechnischen Bildung , sieht aber die Notwendigkeit , ihn umfassender persönlichkeitstheoretisch auszuweisen.(12)
Zur theoretischen Grundlegung der Theorie der polytechnischen Bildung referiert Frankiewicz die Marxsche Interpretation der Produktivkraftentwicklung (13) und charakterisiert die Aufgabe von Bildung und Erziehung , den Bildungsvorlauf auf dem Gebiet von Wissenschaft und Technik - die Disponibilität - zu erzeugen.
Frankiewicz nimmt in diesem Zusammenhang auch den Gedanken auf , die polytechnische Bildung und Erziehung habe zur Aufhebung des Gegensatzes von Kopf- und Handarbeit in der sozialistischen Gesellschaft beizutragen , nimmt ihn aber nicht ernst , weil er - wie aus der Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution bekannt - das Problem durch die allmählichere Anreicherung der produktiven Arbeit mit geistigen Elementen , zu der auch die polytechnische Bildung beiträgt , als prinzipiell gelöst ansieht. "Für den sozialistischen Produktionsarbeiter ist jeder Arbeitsplatz technisch und wissenschaftlich 'offen' und nicht begrenzt , d.h. er ist - bei aller strengen technischen Vorbestimmung - für den Arbeiter Gegenstand schöpferischen Suchens mit dem Ziel der Verbesserung durch wissenschaftlich-technischen Fortschritt."(14)

Wie Krapp entwickelt Frankiewicz die Ziele der polytechnischen Bildung und Erziehung nicht aus revolutionstheoretischen Erwägungen , sondern aus den - bei Marx beschriebenen - technisch-ökonomischen Entwicklungsprozessen heraus. Frankiewicz bewahrt deshalb die sozialrevolutionäre Zielsetzung der Überwindung des Gegensatzes zwischen Kopf- und Handarbeit nicht politisch , sondern als begriffliche Reminiszenz. Dies wird nicht nur durch die einschlägigen Auffassungen der politischen Ökonomie des Sozialismus ermöglicht , sondern auch dadurch , daß die Gesellschaftstheorie der DDR die gesellschaftliche Realität als frei von antagonistischen Widersprüchen und der Möglichkeit ihrer Entstehung ansieht , sodaß es als legitim erscheint , die politische Dimension polytechnischer Bildung und Erziehung auf die Erziehung und Vorbereitung auf den'Produktionskampf'zu begrenzen , den die Arbeiterklasse der DDR zum Aufbau des Sozialismus führt.

Entsprechend den Forderungen des Bildungsgesetzes gliedert Frankiewicz die polytechnische Bildung und Erziehung als "ein wesentliches Bildungsgut" (15) in die Allgemeinbildung ein , weil "die Aneignung der wissenschaftlichen Grundlagen der Technik durch die polytechnische Bildung ... als die geistige Bedingung der Wiedervereinigung des Menschen mit seinen vergegenständlichten Wesenskräften aufgefaßt" werden müsse.(16)

In seiner Gegenstandsbestimmung geht Frankiewicz davon aus , daß die Technik sowohl den Naturgesetzmäßigkeiten unterworfen als auch in das soziale System der Gesellschaftsformation eingebettet sei , also "einen Bereich der Mitte , der Mittel und Mittler" (Pasemann) darstellt. (17)

"Dieses Merkmal der Technik , daß sie sich zwar vorzugsweise im Produktionsprozeß realisiert , zugleich aber wesentliche Seite der Lebenswirklichkeit , der grundlegende dritte Bereich neben Gesellschaft und Natur ist , läßt sie als Gegenstand der polytechnischen Bildung geeignet erscheinen. Die Einführung in die Technik führt zugleich in die 'wissenschaftlichen Grundlagen des Produktionsprozesses' ein und erschließt dem Schüler eine wesentliche Seite der Lebenswirklichkeit und Tätigkeit des Menschen."(18)

Technik zeigt sich als Bildungsgegenstand in enger Verbindung mit Mathematik und Naturwissenschaften. Ihr Tätigkeitsaspekt ist durch grundsätzliche Offenheit für bessere Lösungen gekennzeichnet , also jederzeit revolutionierbar. "Die technische Erkenntnis sieht sich ... verschiedenen Lösungswegen , die möglich sind ,gegenüber . Sie zielt auf eine schrittweise Einkreisung der Möglichkeiten ab."(19) Die polytechnische Bildung und Erziehung hat deshalb auch diese Denk- und Tätigkeitsstruktur zu vermitteln.

Frankiewicz faßt Technik als "mehrstellige Relation".

"Eben weil die Technik absichtlich angewandtes 'Leitmedium der Naturbeherrschung' ist , wird sie durch die Zwecke bestimmt , die sie realisieren soll , vor allem ökonomische Zwecke und ihre Gesetzmäßigkeiten. Das sind politisch-ideologische und kulturelle Bedingungen. (...) Wir erwarten daher , daß die polytechnische Bildung über den Bereich technischer und naturwissenschaftlicher Fächer hinausgreifen wird."(2o)

Im polytechnischen Unterricht sind deshalb - nach Frankiewicz' Meinung - "Mittel , Verfahren , Organisation und Ökonomie im Komplex darzustellen" , wie in der Wissenschaftlerbefragung gefordert wurde.(21)

Für die schulpraktische Verwirklichung des polytechnischen Unterrichts folgert Frankiewicz aus der Gegenstandsbestimmung , daß polytechnische Bildung als Fachbereich der Allgemeinbildung u n d als Aspekt aller

allgemeinbildenden Fächer aufgefaßt werden muß . Fachbereich ist sie hinsichtlich der Vermittlung der technischen und technologischen Grundlagenkenntnisse und dementsprechen didaktisch-methodisch zu systematisieren. Aspekt anderer Fächer ist die polytechnische Bildung , isoweit sich Verbindungen und Beeinflussungen zwischen dem Gegenstand der polytechnischen Bildung und den Gegenständen anderer Fächer ergeben. Frankiewicz sieht die engsten Beziehungen zur Mathematik und Naturwissenschaft , aber auch zu gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Er ist der Überzeugung , daß "mathematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht in der Tat zunehmende Bedeutung für die geistige Erschließung der Technik" erlangt (22) und leitet daraus eine Reihe Zieleigenschaften der naturwissenschaftlichen Fächer im Hinblick auf die polytechnische Bildung ab (23) , die Unterstützungsfunktion für den Bildungsauftrag der polytechnischen Bildung haben.
Ähnliches führt er zur polytechnischen Bildung als Aspekt gesellschaftswissenschaftlicher Unterrichtsfächer aus. Hier liegt der Akzent auf der Erschließung der durch das Neue Ökonomische System und die Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution gesetzten Gehalte und der Erkenntnis des politisch-ökonomischen Bedingungsfeldes der Technik. Frankiewicz bezient die polytechnische Bildung als Aspekt auch auf die musischen Fächer, und fordert von ihnen , künstlerische Gestaltungen des Verhältnisses des Menschen zur Arbeit , zur Technik , zur Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution etc. anzubieten.
Die produktive Arbeit der Schüler wertet er als Veranschaulichung technischer Erkenntnis und als Möglichkeit der Vertiefung gesellschaftlicher Erziehung durch gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht - sie ist also übergreifender Aspekt dieser Fachbereiche.

"Umgekehrt kann das Erlebnis der technischen Tätigkeit der Schüler in ihren unterschiedlichen Formen , ... und besonders als produktive Arbeit im Betrieb einen entscheidenden Bezugspunkt für eine erzieherisch wirksame Bildungsarbeit im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht sein."(24)

Technik als selbstständiger und systematisch zu fassender Fachbereich ist nach Frankiewicz deshalb nötig , weil"sich die Technik - als spezifische Ganzheit , in der Natur und Zweckbedingungen integriert sind - nicht voll erfassen (läßt , D.B.) , wenn nur die in ihre wirkenden Natur- und Zweckbedingungen und nicht ihre komplexen (integrierenden)

Grundlagen , in denen diese Bedingungen aufgehoben sind , dargestellt werden. Diese komplexen Strukturen bilden einen eigenen Bereich von Gesetzmäßigkeiten."(25)

In diesem Sinne muß es das Ziel eines Fachbereiches Polytechnik sein ,

- in die Grundlagen der Technik , im engeren Sinn in die wissenschaftlichen Grundlagen der Technik und im weiteren Sinn durch Schaffung eines polytechnischen Gesichtskreises mit einem Überblick über die Hauptlinien der Entwicklung der Technik und der Volkswirtschaft , einzuführen;
- zu technischer Tätigkeit zu befähigen , die im engeren Sinn als Handhabung technischer Instrumente , im weiteren Sinn als Schaffung von Fähigkeiten zu schöpferischer technischer Tätigkeit verstanden werden muß ;
- eine Berufsvorbereitung zu geben , und
- die Schülerpersönlichkeit sozialistisch zu erziehen , indem die wissenschaftlichen Erkenntnisse und die "erzieherischen Potenzen , die die Technik in dieser Verbindung (= mit produktiver Arbeit , D.B.) hat , für die politisch-ideologische und moralische Erziehung" ausgenutzt werden.(26)

Aus diesen Grundlegungen ergibt sich für Frankiewicz zwingend eine didaktisch-methodische Grundkonzeption des polytechnischen Unterrichts , die der Unterrichtsarbeit und der produktiven Arbeit der Schüler eine Grundstruktur schöpferisch-technischen Arbeitens zugrundelegt . Frankiewicz beschreibt sie als einen Algorithmus mit der Abfolge Problemfindung , Ableitung der technischen Aufgabe , Ausarbeitung einer Lösungsidee und technische Realisierung.(27)

"Dieser Prozeß der Anreicherung der allgemeinen geistigen Leistungsstrukturen des Menschen mit Elementen technischer Handlungsstrukturen wird sich unter den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution mit ziemlicher Beschleunigung ausbreiten.(...) Die praktische Ausarbeitung und Verwirklichung dieser Tendenz setzt zuerst eine höhere Formalisierung des polytechnischen Unterrichts voraus,... "(28)

Durch diese didaktisch-methodische Grundkonzeption wird "die produktive Arbeit (der Schüler , D.B.) streng unter die Bedingungen der Fähigkeitsentwicklung gestellt , es würden sich in der Sache begründete Ansatzpunkte für eine Verbindung von Lernen und Arbeiten in der produktiven Arbeit ergeben. Die produktive Arbeit würde Problemcharakter erhalten , ohne daß die praktische Betätigung vernachlässigt würde."(29)

Diese Form der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit nennt Frankiewicz "Forschen".(3o) Dabei sei es von großen Vorteil , daß sich der polytechnische Unterricht - nur - unter "produktionsnahen Bedingungen" vollziehe.(31)

Die technisch-technologischen Inhalte der polytechnischen Bildung , die

in den Lehrplänen auszuarbeiten sei , müssen sich nach Frankiewicz an einer - freilich noch in der Ausarbeitung befindlichen - technischen Querschnittswissenschaft orientieren , die dazu beiträgt , von "Teillehrgängen zu einem homogenen technischen Grundlagenfach vorzudringen." (32) Die derart gewonnene Fachsystematik rückt Frankiewicz in die Näher der klassischen, naturwissenschaftlichen Fächer.(33) Nur eine so gefaßte Fachsystematik sichert einen Erfolg in der Lehrplanentwicklung und bietet genügend Konsistenz als Basis einer Didaktik der Technologie,(34)

Frankiewicz sieht sich in dieser Auffassung durch die bisherige Entwicklung des polytechnischen Unterrichts in der DDR,der ,"anfangs noch wenig systematisch gestaltet , ... heute zu einem echten Unterrichtsgebiet mit mehreren Unterrichtsfächern geworden" ist (Kaiser) , bestätigt.(35)

Entsprechend der Technikzentrierung nimmt im System der polytechnischen Unterrichtsfächer die "Einführung in die sozialistische Produktion" eine führende Rolle ein . Alle anderen Fächer , auch die produktive Arbeit , sind funktional auf sie zugeordnet . Das relativiert einige , auch in dieser Entwicklungsperiode des polytechnischen Unterrichts zu findende Äußerungen , wie , "über die produktive und gesellschaftlich-nützlich Arbeit (würden , D.B.) die Schüler schon während der Zeit ihres Lernens in die revolutionäre Entwicklung unserer Gesellschaft einbezogen."(36)

Frankiewicz schreibt der produktiven Arbeit der Schüler im wesentlichen die Aufgabe zu , "die Arbeitserfahrungen in die Erarbeitung des technischen Grundwissens" einzubeziehen und stützt sich dabei auf den Ministerratsbeschluß von 1966 , der formuliert , die Aufgabe der produktiven Arbeit bestehe in der "Entfaltung und Entwicklung solcher geistiger Fähigkeiten , ... die für die Entwicklung des technischen Denkens unerläßlich sind , wie : Erkennen der Funktion und Wirkungsweise technischer Einrichtungen , Ableitung technischer Lösungen aus naturwissenschaftlichen Kenntnissen und Verfahrenstechniken , ... Fähigkeiten zur rationellen Anwendung und Nutzung der Technik zur ökonomischen Organisation der Arbeit."(37)

Erst in den letzten vier Zeilen des sachlich letzten Kapitels seiner Arbeit nennt Frankiewicz als Aufgabe produktiver Arbeit der Schüler auch die Ausnutzung der Betriebsnähe "für die Vermittlung sozialer Erfahrungen und für die Verbindung von Schule und Leben ; die konse-

quente Orientierung auf die Verbindung der produktiven Arbeit mit dem Kampf der Arbeiterklasse um die Stärkung der ökonomischen Grundlagen unserer Republik beim Aufbau des Sozialismus."(38)
Frankiewicz spricht hier klar die von uns vermutete ökonomistische Einengung der produktiven Arbeit der Schüler aus . Aberauch noch in dieser Einengung ist der Aspekt der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit in der Frankiewiczschen Konzeption randständig. Soziales Lernen durch produktive Arbeit meint hier die Einführung der Jugendlichen in "die Betriebsatmosphäre , das Wirken der Werktätigen um Planerfüllung , Steigerung der Arbeitsproduktivität , Rationalisierung der Arbeit und Meisterung der Wissenschaft und Technik erleben zu lassen. Die Schüler sollen die gesellschaftliche Nützlichkeit der ihnen übertragenen Arbeitsaufgaben erfassen."(39)

Frankiewicz selbst hebt in einer anderen Veröffentlichung die Gefahr der zu starken Betonung des unterrichtlichen Charakters der polytechnischen Bildung und Erziehung hervor und fordert , die Rolle der produktiven Arbeit dürfe keineswegs durch die wissenschaftlich-technische Entwicklung der Produktion geschmälert werden.

"Ich wende mich dagegen , daß in dem durchaus lobenswerten Bestreben , die polytechnische Grundlagenbildung immer mehr zu systematisieren , das Prinzip der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit eingeschränkt wird , die polytechnische Bildung in ihrer Lebensnähe ,ihrem Bezug zur gesellschaftlichen und erzieherischen Problematik der Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution durch die sozialistische Gesellschaft , ihre Verbindung zur Arbeit der sozialistischen Werktätigen verliert."(4o)

W.Reichmann - als Autor methodischer Handbücher zum polytechnischen Unterricht von großem Einfluß auf die Praxis des Unterrichtstages in der Produktion - weist solche Kritik zurück: "Es ist ... falsch, davon zu sprechen , ... daß die produktive Arbeit durch eine Didaktisierung als Unterrichts- und Ausbildungsprozeß verfälscht wird."(41)
Frankiewicz Kritik erscheint auch deswegen als unmotiviert , weil selbst wesentlichen Anteil an der Ausarbeitung des "Rahmenplans für die produktive Arbeit" hat , der einzige grundlegend neue Lehrplan im Bereich der polytechnischen Bildung und Erziehung , der genaue Vorgaben für die produktive Arbeit der Schüler und genaue Lernziele ausweist.Sie steht in diametralem Gegensatz zu den von ihm selbst entworfenen Grundlagen des polytechnischen Unterrichts.

Die 1967 vorgelegten Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht der Klassen 7 bis 10 in den Fächern Einführung in die sozialistische Produktion und Technisches Zeichnen und der Rahmenplan für die produktive Arbeit operationalisieren die von Frankiewicz vorgestellte Polytechnik-Konzeption. Ihren didaktisch-methodischen Gehalt werden wir im folgenden Abschnitt darstellen. (42)
Die Lehrpläne sind neben dem Lehrplan für das Fach Technisches Zeichnen in die Lehrgänge "Mechanische Technologie und Maschinenkunde", "Grundlagen der Produktion des sozialistischen Betriebes" - der eine politökonomische Einführung enthält - , den Lehrgang "Elektrotechnik" und die Lehrpläne für "Einführung in die sozialistische Produktion" gegliedert.(43) Wegen der Bedeutung der politökonomischen Bildung und weil uns die Kompetenz zur Beurteilung der rein technisch-technologischen Lehrpläne fehlt , gehen wir nur auf den Lehrgang zur "Einführung in die Grundlagen der Produktion des sozialistischen Betriebs" ein. (44)
Auffällig ist jedoch , daß weder in den Polytechnik-Lehrplänen , noch in den Lehrplänen der benachbarten gesellschaftswissenschaftlichen Gebiete eine systematischs Stoffeinheit enthalten ist , die die Grundlagen der Marxschen Kritik der politischen Ökonomie des Kapitalismus darbietet , aus der sowohl die sozialistische Gesellschaft als auch die sozialistische Bildungskonzeption ihre Grundlagen herleitet. Man scheint eine Konfrontation der Kritik der politischen Ökonomie des Kapitals mit den ökonomischen Gesetzen und Regelungen der politischen Ökonomie des Sozialismus vermeiden zu wollen .

Frankiewicz charakterisiert die Anlage und Schwerpunkte der neuen Polytechnik-Lehrpläne vor Schulräten so:

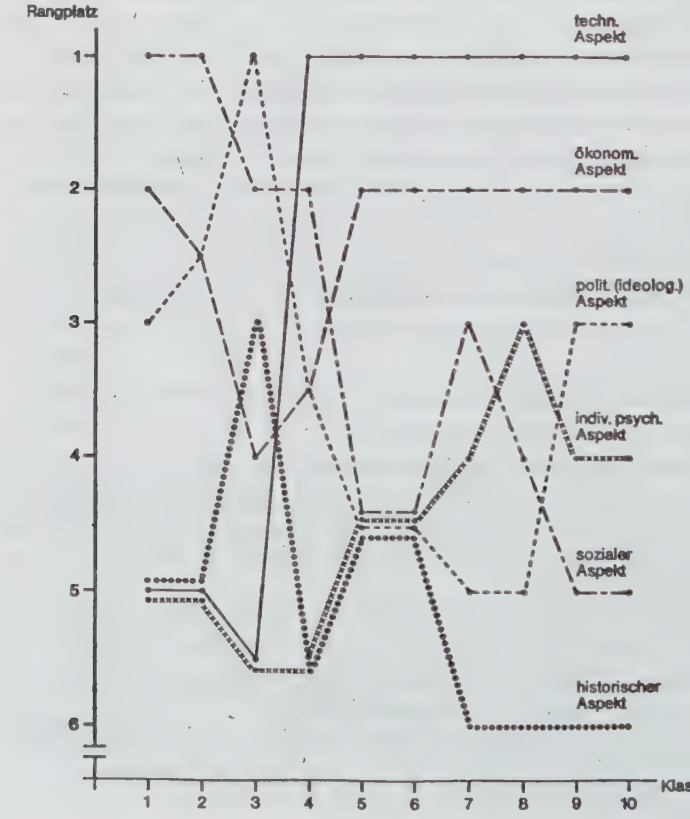
"Die Lehrpläne versuchen , der Sachstruktur des Gegenstands der polytechnischen Bildung besser gerecht zu werden , sie orientieren auf die Ausbildung einer speziellen didaktisch-methodischen Konzeption dieses Fachbereichs , bezwecken eine konsequentere Ausnutzung des polytechnischen Unterrichts für die Allgemeinbildung und für die Persönlichkeitsbildung."(45)

Die neuen Polytechnik-Lehrpläne werden der pädagogischen Öffentlichkeit der DDR mit folgenden Charakteristika vorgestellt : Sie

- seien auf eine "einheitliche technische Grundlagenbildung ausgerichtet , die Stoffgebiete , die den Schüler
-"an moderne Entwicklungstendenzen der Technik und an Wesenszüge der sozialistischen Produktion heranführen" , seien verstärkt worden ,
- "das systematische Lernen (sei , D.B.) nicht mehr auf das Fach EsP beschränkt."(46)

- Die Anforderungen an die produktive Arbeit seien "im Rahmen des polytechnischen Unterrichts erstmals als verbindliche Lehrplanforderungen ausgewiesen"(47)
-"Die Lehrpläne für die produktive Arbeit sind so angelegt , daß bei einer ausreichenden 'Formalisierung' des Bildungsgutes die Schüler einen einheitlichen Bestand an Algorithmen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der praktischen und schöpferisch-technischen Tätigkeit erwerben."(48)

Von westdeutscher Seite hat G.Dannwolf eine aufschlußreiche Studie zu den Polytechniklehrplänen vorgelegt. (49) Er wählte aus den 1969 gültigen Lehrplänen 35 Stoffeinheiten aus (21 aus dem polytechnischen Bereich , 14 aus den allgemeinbildenden Fächern mit polytechnischem Bezug) , um die in ihnen enthaltenen Inhalte über das Bild des Betriebes und der Arbeit unter technischem , ökonomischem , politischem, ideologischem , sozialem , individualpsychologischen und historischem Aspekt zu untersuchen. Dannwolf stellt folgende Rangfolge dieser Aspekte fest:



(So)

Zum Stundenanteil und zur Rangordnung der einzelnen Aspekte in einzelnen Unterrichtsfächern stellt er folgende Indizes fest:

	Deutsch		Werk-unterr.		Staats-bürger-kunde		Poly-techn. Unterr.		Alle Fächer		
	Std.	Rang-platz	Std.	Rang-platz	Std.	Rang-platz	Std.	Rang-platz	Std.	%	Rang-platz
1. techn. Aspekt	2,5	5,5	26	1	5	4	269,5	1	316	61	1
2. ökon. Aspekt	4,5	3,5	4	2	5,5	3	61	2	85	17	2
3. pol. Id. Aspekt	11	2	—	5	6	2	15	4	37	7	3,5
4. sozial. Aspekt	12	1	1	3	6,5	1	9,5	5	36	7	3,5
5. ind. ps. Aspekt	2,5	5,5	—	5	—	6	27	3	29,5	6	5
6. histor. Aspekt	4,5	3,5	—	5	1	5	—	6	9,5	2	6
Summe	37	—	31	—	24	—	382	—	513	100	—

(51)

Diese Ergebnisse gelten nur für die von ihm ausgewählten Stoffeinheiten und nicht für die Gesamtheit der Lehrpläne. In einer Kontingenzanalyse der von ihm bearbeiteten Aspekte stellt er fest , daß "der technische Aspekt relativ autonom erscheint , während der politische (ideologische) Aspekt positive Zusammenhänge mit dem sozialen und historischen Aspekt aufweist".(52)

"Die Betrachtung der Rangordnung der Aspekte ergab eine eindeutige Dominanz des technischen Aspekts über alle anderen Aspekte , ... Diese Dominanz dient einerseits der Erziehung der Jugendlichen zu guten Fachleuten , was sicher auch nötig ist für die Selbstbestimmung , andererseits erschwert diese Einseitigkeit es den Jugendlichen , ihren eigenen Standort zu reflektieren."(53)

Die geringe Kontingenz von technischem und sozialen Aspekt läßt diese beiden Bereiche , die für eine handlungsrelevante Gesellschaftserkenntnis zusammengehören , auseinanderfallen.

Wenn man Dannwolfs Ergebnisse hinsichtlich ihrer Repräsentativität nicht überbewerten darf - es unterläuft ihm auch der Fehler , den Stundenanteil der polytechnischen Fächer pauschal der "produktiven Arbeit" zuzurechnen , und die Schlußfolgerung , die produktive Arbeit verfüge über den größten Stundenanteil - so sind doch die von ihm herausgearbeiteten Rangfolgen weitgehend mit den Schwerpunkten und Grundlegungen der polytechnischen Bildung und Erziehung identisch. Sie bestätigen das Bild der führenden Funktion der eindimensional auf technische Arbeitshandlungen ausgerichteten Ausbildung und der Randständigkeit aller politischen und sozialen Aspekte im polytechnischen Unterricht , von ihrer Bedeutung in der produktiven Arbeit ganz zu schweigen.

6.6. Die "Meisterung der Lehrpläne" - strategische Aufgabe der didaktisch-methodischen Ausgestaltung der Lehrpläne

In vielen programmatischen Äußerungen aus der Zeit nach der ihrer Erarbeitung wird deutlich gemacht , daß nun die Einführung der Lehrpläne in die Schulpraxis und ihre "Meisterung" die strategische schulpolitische und pädagogische Aufgabe bis weit in die siebziger Jahre sei. Das wird vom VII.Parteitag der SED im Jahr 1967 bis in die Gegenwart von führenden Volksbildungsfunktionären beständig wiederholt:

"Vor uns steht die große Aufgabe , aufbauend auf dem Erreichten , das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem in hoher Qualität umfassend zu verwirklichen."(1)

Die Devise lautet nun : weitere Leistungserhöhung durch Ausfüllung , Interpretation und Umsetzung der neuen Lehrpläne in die Schulwirklichkeit.

"Jetzt , wo es um die Realisierung der Lehrpläne geht , gewinnen Fragen der Didaktik und Methodik objektiv an Bedeutung. Wir sehen hier große Reserven und eine entscheidende Bedingung für die weitere Erhöhung des Niveaus der Bildung und Erziehung."(2)

Frankiewicz spricht von der Aufgabe einer Ausgestaltung der neuen Lehrpläne mit "hochwertigen Unterrichtsmethoden"(3) und G.Neuner fordert , die Ausgestaltung der in den Lehrplänen angelegten didaktisch-methodischen Grundkonzeption mit Unterrichtsmaterialien (Lehrbücher , Unterrichtshilfen für den Lehrer , Handbücher) so weit zu treiben , daß sie dem Lehrer eine "praktisch-pädagogische Prozeßgestaltung"ermöglicht , die die Einheit von Bildung und Erziehung im Unterricht verwirklicht.(4) Es komme darauf an , "das ganze System moderner , sozialistischer Allgemeinbildung , also die Macht , den Reiz , die revolutionäre Romantik moderner Wissenschaft und Technik , den weltverändernden Charakter der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften , die menschenformende Kraft der Kunst und Literatur für die Ausbildung des sozialistischen Bewußtseins der jungen Generation zu nutzen."(5)

Im Mittelpunkt steht dabei die Verwirklichung der "Einheit von Erkenntnisgewinnung und Ausbildung von Einstellung und Haltungen"(6) Auf die Lehrpläne bezogen, bedeutet dies , durch Didaktik und Methodik die im Lehrplanwerk angelegten Leitlinien und Knotenpunkte herauszuarbeiten , zu gewichten . Neuner wendet sich dabei gegen die schulprak-

tisch noch wirksame Unterscheidung zwischen naturwissenschaftlichen , "exakten" und gesellschaftswissenschaftlichen , "ideologischen" Fächern:

"Die erzieherischen Potenzen liegen im gesamten wissenschaftlichen Inhalt des Unterrichts , in den Beziehungen zwischen den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen und den weltanschaulich-philosophischen sowie politisch-moralischen Überzeugungen."(7)

Zur didaktisch-methodischen Ausgestaltung der Lehrpläne und Intensivierung des Unterrichts wird in den Jahren nach 1969 eine Reihe Handbücher und Materialien herausgegeben.
Das beginnt mit den"Unterrichtshilfen" für die einzelnen Fächer und Klassenstufen , die dem Lehrer neben einer Charakteristik der didaktisch-methodischen Konzeption des jeweiligen Lehrgangs auch weiteren Stoff und Verlaufsplanungen anbieten.
Die didaktisch-methodische Konzeption wird in "Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung"(8) erstmals insgesamt und mit "Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht " (9) detailliert auf die einzelnen Fachbereiche bezogen beschrieben.
Man bezeichnet die "Ziel-Inhalt-Methode-Relation" als die didaktische Grundkonzeption des Lehrplanwerkes , eine "Wenn-dann-Relation zwischen Ziel , Inhalt und Methode".(10)

An der Vertiefung und Weiterentwicklung der didaktisch-methodischen Konzeption des polytechnischen Unterrichts haben H.Frankiewicz , W. Lange und J.Reichmann entscheidenden Anteil.
Auch im polytechnischen Unterricht wird die Methode entsprechend der Ziel-Inhalt-Methode-Relation von Zielstellungen und Inhalten des Lehrplans abhängig gemacht. Dies Schema wird auf den gesamten polytechnischen Unterricht angewandt , auch auf die produktive Arbeit der Schüler , denn " die produktive Arbeit nimmt im Rahmen der sozialistischen Bildungskonzeption die Stellung eines Unterrichtsfaches ein."(11)

Unter den didaktisch-methodisch relevanten Zielen des polytechnischen Unterrichts hebt Frankiewicz zwei hervor:
- die Einführung in die allgemeinen wissenschaftlichen Grundlagen der Produktionsprozesse , und
- die Befähigung zum praktischen Gebrauch der elementaren Instrumente aller Produktionszweige. (12)
"Die Zielstellung ... in der Herausbildung einer allgemeinen Arbeits-

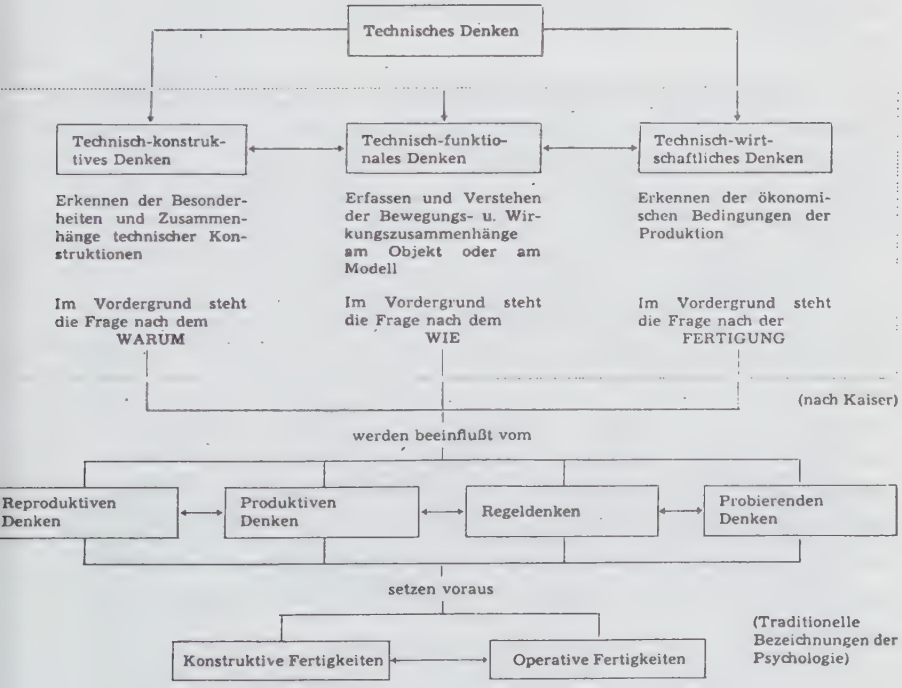
befähigung in intellektuellerund praktischer Hinsicht und der allgemeinen Berufsvorbereitung ... sollte eine übergeordnete Stellung einnehmen."(13) Polytechnischer Unterricht hat effektiv zu sein und"anwendungsbereites Wissen und Können" hervorzubringen.(14) In dieser Hinsicht unterliegt er den gleichen Anforderungen wie alle anderen Unterrichtsfächer auch , im Unterschied zu diesen Fächern bietet er jedoch erweiterte Möglichkeiten der Verbindung von Theorie und Praxis, die durch die didaktisch-methodische Ausgestaltung zu erschließen sind.

"Die polytechnische Bildung stellt einen Bildungsbereich dar , der eine theoretische und eine praktische Komponente enthält , nämlich die theoretisch Vermittlung allgemeiner wissenschaftlicher Grundsätze , die allen Produktionsprozessen zugrundeliegen , und die Einweihung der Jugend in die praktische Handhabung technischer Mittel als Instrumente zur Erfüllung lebenswichtiger Aufgaben , insbesondere der Produktionsaufgaben eines jeden Arbeitszweigs.
Die polytechnische Bildung ist als ein Bildungsbereich aufzufassen , der die Vielseitigkeit der Anwendung technischer Prinzipien , Objekte und Prozesse in der gesellschaftlichen Praxis den Lernenden einsichtig macht und sie anregt , vielfältige technische Lösungen im Leben , besonders bei der produktiven Arbeit , anzuwenden und selbst zu entwickeln."(15)

W.Lange schließt daraus , der im polytechnischen Unterricht stattfindende Aneignungsprozeß sei nicht nur geistigen , sondern auch senso-motorischen Charakters.(16)
Soweit die Grundanschauungen zur Didaktik und Methodik der polytechnischen Bildung und Erziehung.

Für die einzelnen polytechnischen Fächer arbeitet H.Frankiewicz als erstes - uns nicht weiter beschäftigendes - Grundprinzip die enge Verbindung mit den naturwissenschaftlichen Fächern heraus.(17) Das geht sogar so weit , daß im didaktisch-methodischen Handbuch von 1972 die Grundlagen der polytechnischen Bildung in Einheit mit denen der naturwissenschaftlichen Fächer dargestellt werden und dem polytechnischen Unterricht kein eigenes Hauptkapitel gewidmet wird.(18)
Das zweite sowohl in der produktiven Arbeit und im Fach"Einführung in die sozialistische Produktion" gültige Prinzip ist das der Befähigung zu schöpferisch-technischer Tätigkeit. Frankiewicz stellt hier den in seiner Dissertation bereits vorgesteltten Lösungsalgorithmus für technische Aufgaben " als grundlegendes und allgemeines Strukturschema für die Entwicklung didaktischer Modelle",der " in gewissem Sinn nach

dem black-box-Prinzip auch als Grundstruktur einer Folge von technischen Problemaufgaben genutzt werden"könne , vor.(19)
In diesem Ansatz stützt er sich wesentlich auf technikpsychologische Arbeiten sowjetischer Autoren - besonders auf Kudrjawzew , der in der DDR breit rezipiert wurde. W.Lange systematisiert ihn in seiner Habilitationsschrift zu "theoretischen Grundpositionen und pädagogisch-methodischen Leitlinien zur Gestaltung und Führung des polytechnischen Unterrichts" mit der Zielstellung,die Zieleigenschaften kybernetisch zu erfassen und in den ebenfalls kybernetisch zu beschreibenden pädagogischen Prozeß vermittels Ziel-Inhalt-Methode-Relationen umzusetzen , um zu Algorithmen zu kommen , die optimale Erfolge sichern.(2o) Lange charakterisiert technisches Denken im Unterschied zu mathematischem Denken als eine Denkform , die nicht nur ideelle Lösungswege geht.(21) Reichmann legt hierzu folgendes Strukturschema vor:



Aus den Strukturen des technischen Denkens und technischen Handelns leitet W.Lange zwei vorrangige Zieleigenschaften des polytechnischen Unterrichts , auf deren Einlösung sich die Unterrichtsmethodik auszurichten hat: das geistige Erschließen technischer Sachverhalte und das praktische Gestalten technischer Systeme.(23)

Dem entsprechen die unterrichtsmethodischen Grundsätze der

- Orientierung auf Beobachtung , die die Fähigkeit der Wahrnehmung technischer Erscheinungen fördert ,
- der erkenntnisbildenden Arbeiten und Lehralgorithmen , die die Fähigkeit herausbilden , funktionale Beziehungen zu erschließen ,
- schriftlichen Darlegung von Beobachtungen , Vermittlung eines Zeichenvorrats und Befähigung zur Modelldarstellung , die die Fähigkeit zur Aufnahme technischer Sachverhalte in codierter Form entwickeln,
- Erziehung zur Problembereitschaft , zur Anwendung von Wirkprinzipien und der Analyse von Schwierigkeiten , die zur schöpferischen Lösung kontruktiver Aufgaben befähigt , und der
- Teilnahme an produktiver Arbeit zur Befähigung zur Planung von Arbeitsabläufen.(24)

Diese Methoden führen , wenn sie im Unterricht in Aufgabenstellungen mit Problemcharakter eingebracht werden , nach Lange zu "Erkenntnistätigkeit":

"Auch unter diesem Aspekt ist es begründet , im polytechnischen Unterricht die Einheit von lehrender Vermittlung gesellschaftlicher Erfahrungen und pädagogisch geleiteter Aneignung der in technischen Systemen verkörperten gesellschaftlichen Erfahrungen durch das Zusammenwirken von Belehrung und Anleitung zu schülerischer Erkenntnisaneignung , von Vermitteln mittelbaren Wissens und Erarbeiten unmittelbaren Wissens , von Erkennen und Arbeiten zu fördern."(25)

"Erkenntnistätigkeiten" stellen sich im polytechnischen Unterricht als Lernaufträge und experimentelle Formen produktiver Arbeit dar und sollen kein spontan eingebrachtes Element bleiben , sondern in Unterrichtsprogrammen und Algorithmen operationalisiert werden, und zwar nicht nur im Bereich der technischen Bildung , sondern auch im Bereich der politischen , sozialen und ökonomischen Bildung . Lange nennt dazu die Stoffe und Stichpunkte "Klassenauseinandersetzung auf ökonomischem Gebiet zwischen Sozialismus und Imperialismus" ,"Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution" , etc. (26) Einen positiven Beleg der von Lange konzipierten Operationalisierung und Algorithmisierung der sozialökonomischen Bildung haben wir allerdings nicht gefunden.(27)

Frankiewicz zufolge kommt es im polytechnischen Unterricht darauf an , den komplexen Zusammenhang der Technik als Einheit technischer , öko-

nomischer , politischer und ideologischer Faktoren aus den sachlogischen Strukturen des Stoffes herauszuarbeiten und mit erziehungswirksamen Erkenntnissen aus den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zu verbinden. Als Handicap sieht er an , daß es noch keine Wissenschaft gebe , die diesen Komplex darstelle . Deshalb stelle sich umso mehr die Aufgabe , "besonderen Wert auf die Ausnutzung des sogenannten 'situativen' Kenntniserwerbs der Schüler bei der Lösung von Arbeitsaufgaben zu legen."(28) Dabei denkt er in erster Linie an die produktive Arbeit der Schüler . Es komme wegen des Fehlens einer geeigneten technischen Querschnittswissenschaft darauf an , daß die Schüler "bei ihrer produktiven Tätigkeit in gesellschaftliche und damit in ökonomische , politische und ideologische Bedingungen der jeweiligen Arbeitstätigkeit eingeführt werden."(29)

Damit kommt zur Einführung in die wissenschaftlichen Grundlagen der Produktionsprozesse und in den praktischen Gebrauch ihrer elementaren Instrumente noch eine weitere Zielkategorie für den polytechnischen Unterricht hinzu.
Sie betrifft die erziehungsrelevante Ausgestaltung der produktiven Arbeit , die Arbeitserziehung. Zieleigenschaften sind hier "Pünktlichkeit , Sauberkeit der Arbeit , Disziplin am Arbeitsplatz , Sorgfalt im Umgang mit Werkzeugen und Werkstoffen , Schutz der eigenen Arbeitskraft und der Arbeitskraft anderer, Hilfe und Unterstützung und andere Eigenschaften und Verhaltensweisen."(3o)Aber auch "Willenseigenschaften wie Risikofreudigkeit , Selbstdisziplin , Beharrlichkeit und Ausdauer , Zielstrebigkeit , Entschlossenheit usw. , und emotionales Erleben , wie Freude am Suchen nach neuen Lösungswegen und am schöpferischen Erfolg, Erkenntnisdrang."(31)
Wettstädt zählt diese Zieleigenschaften zu den Bestandteilen schöpferischer Arbeit , die - im Verbund mit weltanschaulichem Engagement - Klassen- und Staatsbewußtsein und Einsicht in die Entwicklungsgesetze des Sozialismus und optimistischer Beurteilung der sozialistischen Entwicklung - "wichtige Triebkräfte für schöpferische Verhaltensweisen"seien.(32)
"Bei den Schülern ist das Bedürfnis zu entwickeln , intensiv zu arbeiten und zu lernen und sich in diesem Prozeß als junge sozialistische Persönlichkeiten zu bewähren und zu vervollkommnen."(33)
Methode der Arbeitserziehung soll die "betriebsnahe" oder betriebliche

produktive Arbeit der Schüler sein , in der sie "durch das eigene Erleben in der gesellschaftlich-nützlichen , produktiven Arbeit " die " in den Betrieben auftretenden Probleme , Schwierigkeiten und Konflikte" kennenlernen."

"Dabei erleben sie , wie die Werktätigen an ihren Arbeitsplätzen solche Probleme meistern und mit hohem Verantwortungsbewußtsein an die Erfüllung der Volkswirtschaftspläne , an die Meisterung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts herangehen. Die Schüler werden durch zunehmend selbstständiges Arbeiten zum aktiven , schöpferischen Lösen produktionstechnischer und ökonomischer Probleme befähigt ; sie nehmen zum Teil unmittelbar an der Rationalisierung und ständigen Vervollkommnung der Arbeits- und Fertigungsprozesse teil."(34)

Um die produktive Arbeit als Methode der Arbeitserziehung wirksam zu machen , fordert Frankiewicz die "Entwicklung eines polytechnischen Klimas an den Schulen" , worunter er eine lebens- , technik- und betriebsnahe Ausstattung der Fachunterrichtsräume versteht . Im übrigen ist er der Meinung , es sei "für den erzieherischen Effekt der produktiven Arbeit unerheblich , ob sie in der Produktionsabteilung oder im Kombinat stattfindet."(35)

"Gelingt es hier , die Schüler tatsächlich , unmittelbar und verpflichtend in das ganze betriebliche Geschehen , das Leben der Betriebskollektive , der sozialistischen Brigaden usw. , einzubeziehen , oder diese Formen in Schülerproduktionsabteilungen d i d a k t i s c h z u m o d e l l i e r e n , dann üben sich die Schüler hier im Unterricht in Grundformen des sozialistischen Verhaltens."(36)

Frankiewicz verschweigt dabei , daß der polytechnische Unterricht und die produktive Arbeit inzwischen weitgehend in Schülerproduktionsabteilungen , Polytechnischen Zentren etc. organisiert ist (37) - nicht zuletzt eine Konsequenz "der notwendigen Einführung unterrichtsmäßiger Formen des Lernens am UTP , teils auch unter der Wirkung technologischer Veränderungen der betrieblichen Produktionsprozesse"- und daß deshalb die von Frankiewicz vorrangig angesprochene didaktische Modellierung der produktiven Arbeit die Regel sein dürfte.(38) Ingesamt kommt es allerdings auch nur darauf an - eine Äußerung W.Langes macht das noch einmal deutlich -"die Schüler erleben zu lassen , wie das Gesamtkollektiv der Werktätigen des Patenbetriebes um die Planerfüllung ringt , wie Neuererkollektive und Brigaden der sozialistischen Arbeit die Probleme der Rationalisierung meistern , die moderne Technik beherrschen Lernen und effektivere Formen der Arbeitsorganisation entwickeln." (39)

Dafür reichen die bestehenden Organisationsformen des polytechnischen Unterrichts - Schülerproduktionsabteilungen , Polytechnische Kabinette ,

Polytechnische Zentren - nach Auffassung der DDR-Pädagogik durchaus aus.(40) Mit sozialer Erfahrung , und wenn davon die Rede ist , die Schüler sollten die Widersprüche in der Arbeit des Betriebs kennenlernen , sind nur Probleme der ökonomischen Rationalität gemeint (41), die der polytechnische Unterricht mit der Erziehung zu technischem Problemlöseverhalten und zu anpassenden extrafunktionalen Verhaltensweisen auffangen soll.

Zu diesem Zweck soll die produktive Arbeit der Schüler immer "gesellschaflich motiviert und hinter eine tragende politisch-ideologische Idee gestellt werden ,(so) daß in den Aufgabenstellungen gesellschaftliche und ökonomische Problemstellungen eingeschlossen werden und die technische Aufgabenbewältigung eng mit erziehungswirksamen gesellschaftlichen Bedingungen des sozialistischen Produktionsbetriebs verbunden werden."(42)

W.Lange faßt die methodischen Grundsätze für die Gestaltung der produktiven Arbeit der Schüler so zusammen:

- Sie soll gesellschaftlich nützlich und
- in die betriebliche Produktion (durch Aufgabenstellung) integriert sein und kollektiv vollzogen werden ,
- mit dem Unterricht und anderen Bildungsveranstaltungen aufs engste verbunden werden.(43)

Der ideologische Gehalt der produktiven Arbeit kann nach Lange aufgeschlossen werden , indem

-den Schülern der gesellschaftliche Charakter ihrer Arbeit bewußt gemacht wird durch
- die Erklärung der zu leistenden Arbeit und ihrer Einbettung in den betrieblichen Produktionsprozeß ,
- die Erklärung negativer Auswirkungen bei Qualitätsminderungen z.B. beim Export ,
- Erziehung zur Gewissenhaftigkeit .(44)

Sozialerfahrungen können die Schüler durch

- die Arbeit in Kollektiven ,
- Teilnahme an Produktionsberatungen ,
- Konsultationen und Erfahrungsaustausch mit Neuerern , betrieblichen Schrittmachern , Jungingenieuren und Leitungsfunktionären ,
- Patenschaften mit Brigaden der sozialistischen Arbeit ,
- Verträge über die gewissenhafte Erfüllung der Arbeitsaufträge zwischen Brigaden und Schülerbrigaden , und
- Teilnahme der Schüler an "betrieblichen Veranstaltungen , gesellschaftlichen Höhepunkten" über den polytechnischen Unterricht hinaus (45) machen.

Auch an diesen methodischen Leitlinien wird deutlich , daß sich das Ziel der Arbeitserziehung nicht geändert hat und daß es nach wie vor um die Einpassung in die betrieblichen Strukturen und um eine

Leistungsbereitschaft der Schüler geht. Ziel ist die Vorbereitung und Einbeziehung der Schüler in den "Produktionskampf", als den die SED den Aufbau des Sozialismus auffaßt.
Diese Aussage müssen wir allerdings durch eine konkretere Analyse der im polytechnischen Unterricht entwickelten Praxisformen vertiefen und näher begründen.

6.7 Zusammenfassung

Nach dem VI.Parteitag und der Ausarbeitung des Neuen Ökonomischen Systems wird eine neue Zielstellung für das Bildungssystem ausgegeben : es soll in allen Teilen einheitlich gestaltet und in seinen Inhalten konsequent auf die neuen gesellschaftlichen und technisch-wissenschaftlichen Entwicklungen ausgerichtet werden.
Das geschieht in mehrereren Etappen:
Zunächst wird eine Grundkonzeption für die Neugestaltung des Bildungswesens ausgearbeitet , die neben der Vereinheitlichung des Bildungssystems eine Modernisierung und Überarbeitung der Allgemeinbildung entsprechend den neuesten ökonomischen und technischen Erfordernissen verlangt.
Die Forderung nach Differenzierung der Bildungsgänge und nach der Einrichtung von Spezialschulen und -Klassen wird konsequent aufgegriffen . Pädagogisch wird das mit Neuinterpretationen des Begabungsbegriffs begründet. Die Spezialschulen sind deutlichster Ausdruck der Tatsache , daß in der DDR-Schule das Prinzip der Einheitlichkeit nur als Vermeiden"schulorganisatorischer Sackgassen" verwirklicht wird, weil sie eindeutig sozial auslesende Funktion haben.

Das Bildungsgesetz von 1965 schreibt die Inhalte der konzeptionellen Umgestaltung des Schulwesens der DDR fest und wandelt sie in Arbeitsaufträge zu dessen Ausgestaltung um.
Die erste der zulösenden Aufgaben ist die Neubestimmung der Allgemeinbildungskonzeption und die Überarbeitung des Lehrplanwerks.
Die Allgemeinbildungskonzeption wird auf der Grundlage bürgerlich-humanistischer Ideen ausgearbeitet . Sie unterscheidet sich von der klassischen humanistischen Bildungskonzeption dadurch , daß sie stärker naturwissenschaftlich-technisch akzentuiert ist und durch die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit der Schule "neue Praxisdimensionen"eröffnet.
Polytechnische Bildung und Erziehung fungiert in der Allgemeinbildungskonzeption als Fach und Aspekt der Allgemeinbildung.
Frankiewicz nimmt eine neue Gegenstandsbestimmung vor , die an die Stelle des Arbeitsprozesses - als der Einheit der gesellschaftlichen

und technisch-arbeitsorganisatorischen Faktoren - den Begriff und Sachkomplex der Technik stellt. Frankiewicz faßt Technik als mehrstellige Relation auf , in der sich Wissenschaft , Ökonomie , Politik und Kultur vereinen.

Die Technik-Zentrierung der polytechnischen Bildung und Erziehung rückt Probleme der technischen Bildung in den Vordergrund . Frankiewicz ist der Auffassung , die polytechnische Bildung sei der Tendenz nach als eine - noch nicht vorhandene - technische Querschnittswissenschaft aufzufassen . Der polytechnische Unterricht soll eine theoretische und praktische technisch-technologische Grundlagenbildung vermitteln und zur Liebe zur Arbeit erziehen. Das Fach "Einführung in die sozialistische Produktion" gewinnt im polytechnischen Unterricht eine zentrale Bedeutung . Alle anderen Fächer und Elemente der polytechnischen Bildung und Erziehung werden ihm untergeordnet . Das gilt besonders von der produktiven Arbeit der Schüler. Soziale Erfahrung in der Produktionswirklichkeit der Betriebe wird auf die Unterstützung der Arbeitserziehung eingegrenzt.

Seit Einführung der neuen Lehrpläne bemüht sich die DDR-Pädagogik um eine didaktisch-methodische Ausgestaltung der Schulpraxis , die zu höherer Effektivität des Bildungs- und Erziehungsprozesses führen soll. Im polytechnischen Unterricht werden dabei entsprechend unterschiedlich ausgewiesener Zielstellung eine Reihe von Methoden zur Intensivierung der theoretischen und praktischen Aneigung der wissenschaftlichen Grundlagen der Produktionsprozesse und der Arbeitserziehung entwickelt , die lediglich auf technische Kreativität und auf systemrationale extrafunktionale Qualifikationen abheben .

7. Vom Unterrichtstag in der Produktion zum polytechnischen Unterricht

> "Ich bin stolz darauf , daß die Arbeiterklasse des Betriebes uns ein so großes Vertrauen entgegenbringt , daß ich bei der Planerfüllung mithelfen kann , durch gute Qualität in meiner Arbeit das Ansehen unserer Republik mit stärke. Ich fühle mich wohl in der gesunden kritischen Atmosphäre meiner Brigade . Jetzt möchte ich aber weiter arbeiten , denn ein Kollege der Nachtschicht ist krank und ich möchte mithelfen , einiges aufzuarbeiten."
> Aussage einer Schülerin im Polytechnischen Unterricht (1)

Im letzten Abschnitt unserer Arbeit wollen wir versuchen , ein Bild der praktischen Durchführung des polytechnischen Unterrichts zu geben , das sich auf didaktisch-methodische Fachliteratur stützt.
Wir stellen dabei Spontanformen der Entwicklung des Unterichtstages in der Produktion , die sich nicht durchsetzen konnten , den Entwicklungsformen des Unterrichtstages in der Produktion gegenüber , die den polytechnischen Unterricht zunehmend mehr bestimmten.
Auf eine historische Darstellung dieser Entwicklung haben wir wegen der Materialfülle und wegen der Tatsache verzichtet , daß sich die Grundstrukturen des Unterrichtstages in der Produktion und die didaktisch-methodischen Grundlagen , die nach 1959 entstanden , nicht qualitativ verändert haben . Sie wurden ausgestaltet und weiterentwickelt.
Aus diesem Grunde war es auch nicht angebracht , die Weiterentwicklungen , die auf jeder Stufe der schulpolitischen und pädagogischen Entwicklung des polytechnischen Unterrichts gefordert und vollzogen wurden , dort mit darzustellen , weil das zu großer Unübersichtlichkeit geführt hätte .
Unser Hauptaugenmerk werden wir - entsprechend den von der sozialistischen Bildungskonzeption ausgehenden Orientierungen - auf die Verwirklichung des Prinzips der Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit in seinen verschiedenen Aspekten richten.

7.1 Erste Entwicklungsformen der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit.

In den Jahrgängen 1958 und 1959 der pädagogischen Fachzeitschriften der DDR findet sich eine Reihe pädagogischer Reportagen und Erfahrungsberichte über die an einzelnen Schulen praktizierte Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und der Vermittlung einer polytechnischen Bildung. Es handelt sich durchweg um die Darstellung von Schulversuchen und von lokal begrenzten Initiativen aus der Zeit vor der obligatorischen Einführung des Unterrichtstages in der Produktion , denen die Aufgabe zugemessen wird, die Erfahrungen der Pionierschulen für die pädagogische Öffentlichkeit verfügbar zu machen.

Bei diesen ersten Versuchen einer Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit steht die Intention im Vordergrund , erstmals eine weitergehende Verbindung zwischen Schulen und Betrieben herzustellen. Dabei rücken zunächst Fragen der Organisation der produktiven Arbeit der Schüler nach vorn . Das drückt sich in einer großen Zahl publizierter Durchlaufpläne aus , in denen vorgestellt wird , nach welchem Organisationsschema die Schüler die einzelnen Abteilungen der Betriebe durchlaufen und welche Zweige der Produktion und damit der Technik sie dabei kennenlernen.(1) Es werden sogar Durchlaufpläne und Organisationsmodelle vorgestellt , die nicht nur eine einzelne Klassenstufe umfassen , sondern mehrere Jahrgänge.(2) Die Schüler sollen in einem systematisch angelegten Aufriß durch alle technisch relevanten Betriebsabteilungen geführt werden und dabei unmittelbare soziale Kontakte mit den Arbeitern haben. Man drückt vielfach aus , es komme darauf an , die produktive Arbeit der Schüler in den Betriebsabteilungen so zu organisieren , daß die Möglichkeit des sozialen Kontakts nicht unterbrochen wird. In diesem Sinne wendet sich der Lehrer Brachaus von der Mittelpunktschule Wesenberg z.B. gegen eine Herausnahme der Schüler aus der Normalproduktion der LPG . "Unserer Meinung nach ist es falsch , für die Schüler mehrere Hektar Land zu übernehmen , und dieses Land mit den Schülern zu bearbeiten. Wir sind der Meinung , daß dadurch der erzieherische Einfluß der Arbeiterklasse nicht gewährleistet ist."(3) Die mit den Schülern allein zu bearbeitenden Hektar Land stehen für Organisationsformen der produktiven

Arbeit , in denen den Schülern besondere Arbeitsaufgaben abseits der Betriebsproduktion übergeben werden , die sie in homogenen Schülerbrigaden erledigen. An vielen Stellen arbeiten die Lehrer bei der produktiven Arbeit der Schüler mit.(4)

Obwohl die Stellungnahme gegen die Übernahme solcher reinen Schüler-"objekte" nicht einheitlich ist und z.T. sogar die Übernahme von langfristigen Schülerobjekten in den LPG propagiert wird , wendet man sich gegen alle Tendenzen , diese "Objekte" aus dem Produktionsprozeß der Betriebe herauszulösen. So schreibt R.Ramm über die Erfahrungen einer Landschule:

"Wir lehnten zum Beispiel die Parzellenwirtschaft mit ihren vielen Kulturen ab und beschlossen , die Schülerproduktionsbrigade auf einer Fläche von 5 ha einzusetzen und dort nur wenige Kulturen anzubauen. (...) Wir gingen dabei von der Überlegung aus , daß die Schüler nur dann die Perspektive der sozialistischen Landwirtschaft begreifen können , wenn sie bereitsheute auf größeren Flächen mit modernen landwirtschaftlichen Maschinen und Geräten umzugehen lernen. Ferner verzichteten wir auf eine eigene Viehhaltung , die den Charakter einer kleinbäuerlichen Viehhaltung angenommen hätte."(5)

Aus Erfahrungen in Industriebetrieben berichtet E.Scharnhorst in einer pädagogischen Reportage aus dem Kreise Dessau , dem "roten Herzen Mitteldeutschlands":

"Die Dessauer Kollegen halten es dabei jedoch für ungünstig , wenn stets ein und derselbe Vertreter des Betriebs die Funktion des Lehrers übernimmt. Die Gefahr einer 'Verschulung' läge dann sehr nahe : Bald sähe der Schüler eben 'nur' einen Lehrer in dem betreffenden Meister , Brigadier oder sonstigem Betriebsfunktionär. Den Betrieb in seinem ganzen pulsierenden Leben sollen die Schüler kennenlernen , verkörpert auch in den einzelnen Arbeitern , Meistern , Technikern ... ."(6)

Man hält zu dieser Zeit viel von einer unmittelbaren Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit und der Teilnahme der Schüler am Betriebsleben.

"Die Schüler sollen an vielen konkreten Einzelheiten erkennen , worin sich unsere neuen sozialistischen Produktionsverhältnisse in Industrie und Landwirtschaft ausdrücken."(7)

Es werden auch positive Auswirkungen der Schülerarbeit auf die Arbeitskollektive der Betriebe registriert . Die Schüler veranlassen Arbeiter , gewissenhafter zu arbeiten und konfrontieren sie mit Problemen , die ihren gesellschaftlichen Horizont erweitern.(8)

Die produktive Arbeit der Schüler trägt zum Ausgleich sozialisationsbedingter Leistungsunterschiede bei. "Im Produktionsprozeß zeigt sich immer wieder , daß unsere Arbeiter- und Bauernkinder , bis auf geringe Ausnahmen , Kindern , die aus anderen sozialen Schichten

kommen , überlegen sind."(9)

Daß diese Form der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit nicht unproblematisch war , macht E.Scharnhorst deutlich , die berichtet, "zum einen gäbe es Betriebe , in denen die Schüler als'Unkostenfaktor' betrachtet würden , zum anderen gäbe es aber auch Anzeichen , daß man sie als willkommene Arbeitskräfte behandle."(10) Die diese Versuche kennzeichnende Unmittelbarkeit der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit ruft auch Kollisionen mit dem Lehrplan hervor , weil der Unterrichtstag in der Produktion noch nicht in den Stundentafeln ausgewiesen ist und weil wissenschaftssystematisch ausgerichteter Unterricht sich nur schwer mit produktiver Arbeit verbinden läßt. Es gibt daher Versuche , den Lehrplan im Interesse der Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit umzugestalten (11) , die durchaus nicht - wie W.Wolf karikierend hervorhebt (12) - den Unterricht sklavisch den jeweils in der produktiven Arbeit gemachten Erfahrungen unterordnen , sondern um langfristig angelegte Bildungsgänge , die in den unterschiedlichen Schuljahren unterschiedliche Schwerpunkte ausweisen , und zwar sowohl hinsichtlich der produktiven Arbeit als auch des wissenschaftlichen Unterrichts. Wir haben - und das mag als Hintergrundsinformation den Gehalt und die Berechtigung der Kritik von W.Wolf beleuchten - nur ein einziges Beispiel gefunden , in dem der Unterricht der produktiven Arbeit konkretistisch untergeordnet wurde , im Bericht des Lehrers aus Thalheim , der die Maisernte im Kunstunterricht in Linolschnitte von der Maispflanze umsetzte.(13) Allerdings tangierte die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit durchweg die bis dahin in der DDR-Schule verwirklichte Folgerichtigkeit der Lehrpläne zugunsten von Komplexmethoden.

Aufgrund dieser pädagogischen Erfahrungen wäre zu erwarten gewesen , daß um die Gestaltung des Unterrichtstages in der Produktion ein scharfer Kampf zwischen den Vertretern komplexer Methoden und den Vertretern der bisherigen Unterrichtssystematik ausbricht , als der Unterrichtstag in der Produktion für obligatorisch erklärt wird, denn die Vertreter der komplexen Methoden gehörten ja zu den "pädagogischen Neuerern" , die auch über eine gewisse Autorität verfügten , wie die Veröffentlichung ihrer Erfahrungen beweist.

Doch das Gegenteil war der Fall. Wir haben bereits dargestellt , wie bei der Verallgemeinerung des polytechnischen Unterrichts durch die Schulpolitik der SED die "Komplexmethoden" scharf angegriffen werden, was dazu führt , daß in der Entwicklung der Grundlagen des Unterrichtstages in der Produktion "der unterrichtliche Charakter der polytechnischen Grundlehrgänge mehr hervorgekehrt" wird.(14) "Obwohl die Schüler am Unterrichtstag in den Produktionsbetrieben Gebrauchswerte für die Gesellschaft produzieren , muß ihre produktive Tätigkeit durchweg als Unterricht aufgefaßt werden."(15) An die Stelle bisheriger Formen produktiver Arbeit setzt man solche , die im VEB Buna vorbildhaft praktiziert werden: dort üben die Schüler "bereits alle Arbeitstechniken an verwertbaren Werkstücken."(16) Reischock schlägt vor , für die Schülerproduktion ausgemusterte Maschinen hervorzuholen , an ihnen das Montieren und Demontieren zu üben und einige von ihnen wieder in Betrieb zu nehmen , da sie für die Schülerproduktion mit ihren geringeren Qualitätsanforderungen ausreichten.(17)

Bereits 1961 heißt es , die produktive Arbeit der Schüler sei zu einem "Produktionsunterricht unter vorwiegend theoretischen Aspekten"(18) auszubauen. Der zunächst wirklichkeitsnahe Unterrichtstag in der Produktion , der extensive Möglichkeiten sozialer und politischer Erfahrung bot , hat sich zu einem polytechnischen Unterricht verwandelt.

Den Charakter und die didaktisch-methodischen Grundlagen dieses polytechnischen Unterrichtstages wollen wir im Folgenden anhand der Systematik des polytechnischen Unterrichts entwickeln , also
- der Einführung des technisch-technologischen Grundlagenfaches "Einführung in die sozialistische Produktion" ,
- der Einführung der Grundlehrgänge , die die produktive Arbeit organisieren , und
- der Einrichtung organisatorischer Formen zur Durchführung des polytechnischen Unterrichts.

7.2 Der Anteil des polytechnischen Unterrichts an den Stundentafeln

Bevor wir in die Darstellung und Erörterung der einzelnen Fächer des polytechnischen Unterrichts und in seine Organisationsformen einsteigen , soll ein kurzer Überblick über den Stundenanteil dieser Unterrichtsfächer an den verbindlichen Stundentafeln gegeben werden. Dies ist nötig , um einen Bezugspunkt für die Einschätzung zu bekommen , inwieweit die DDR-Schule wirklich polytechnisiert worden ist und inwieweit die im folgenden darzustellenden Fächerinhalte und Methoden verwirklicht sind.

	1956/57			1958/59		1959f				1967/68				
Kl.	We.	Tz.	Wst.	We/PA/EsP.	Obersch.	We.	Tz.	EsP.	PA.	Wst.	We.	TZ	EsP.	PA.	Wst.
1	1		18	35 (1-) [1]		1				19	1				19
2	1		22	35 (1-)		1				22	1				23
3	1		26	7o (2-)		1				27	1				26
4	1		28	7o (2-)		2				3o	2				3o
5	2		3o	12o (3)		2				32	2				33
6	2		31	13o (3+)		2				33	2				34
7	2		33	2oo (2+)			1	3		33		1		3 [2]	36
8	2		33				1	4		34		1	1	3	37
9	2	1	32	25o (6+)	22o (5+)		1	4		35		1	1	3	38
1o	2	1	33	25o (+)	16o (4)		1	4		36			2	3	38
11					16o (4)										
12					25o (6+)										

Erklärungen:

Kl.=Klasse ; We.= Werken ; TZ = Technisches Zeichnen ; PA = Produktive Arbeit ; EsP = Einführung in die sozialistische Produktion ; Wst. = Wochenstunden ; Obersch. = Stundenanteil in der zu dieser Zeit noch existierenden Oberschule .

1. In Jahresstunden ausgewiesen. In Klammern der auf 4o Unterrichtswochen berechnete Wochenstundenanteil , auf- bzw. abgerundet . Die Unterrichtwochen sind im Lehrplan nicht angegeben , sind jedoch in Dok II,94 der Mon.Päd.VII auf 4o/41 Wochen beziffert.(1o/11 Ferienwochen)
2. Davon 24 Jahrestunden EsP

Quellen: Mon.Päd.VII , Dokumente NR.II,3 ; II , 26 ; II,52 und II,57

Die Stundentafel von 1967/68 ist 1968/69 in der Klasse 8 um eine Stunde produktive Arbeit vermindert worden , die Wochenstundenzahl bleibt unverändert.

Diese Stundentafeln weisen aus , daß der höchste Anteil an polytechnischem Unterricht im Schuljahr 1958/59 zu verzeichnen ist , in dem erstmals Stunden für den Unterrichtstag in der Produktion ausgewiesen wurden. Diese Stundentafel war jedoch nur ein Jahr gültig. Mit der Einführung des neuen Lehrplanwerks wird 1959 eine Stundentafel vorgelegt , die die Fächer des Unterrichtstages in der Produktion einzeln ausweist . Die Stundentafel von 1959 ist unseres Wissens bis 1967 nicht verändert worden , die von 1967 ist im Jahr darauf um eine Stunde produktive Arbeit verkürzt worden und gilt unseres Wissens noch heute. Eine Berechung des prozentualen Anteils aller polytechnischen Fächer an der Wochenstundenzahl der 7. bis lo.Klasse ergibt folgende Zahlen:

7.Klasse	1959	12%	1967	11%	1968	11%
8.Klasse		14%		13%		lo%
9.Klasse		14%		13%		13%
lo.Klasse		13%		13%		13% (1)

Davon entfallen auf die produktive Arbeit maximal 6o% , minimal 5o% . Insgesamt kann man nicht davon sprechen , daß die polytechnischen Fächer und insbesondere die produktive Arbeit der Schüler eine beherrschende Stellung innerhalb der Stundentafeln hat. Vergleiche mit dem Anteil den Deutschunterrichts oder mathematisch-naturwissenachftlichen Unterrichts zeigen , daß deren Anteil mindestens gleich hoch und höher ist. Der polytechnische Unterricht erscheint als schulisches Unterrichtsfach neben den anderen Fächern und sein insgesamt geringer Anteil legt die Vermutung nahe , daß innerhalb der Unterrichtstunden für soziale und politische Erfahrungen der Schüler durch eigene Praxis in den Betrieben neben der Erfüllung der Lehrplanforderungen keine Zeit bleibt.

7.3 "Jedem Schüler jeden Monat eine Zensur" (1) - zur Bewertung der Schülerleistungen im polytechnischen Unterricht.

Dem Unterrichtscharakter der polytechnischen Bildung und Erziehung entsprechend hat auch die Zensur als Mittel der Leitungsbewertung in den polytechnischen Unterricht Eingang gefunden.
In der DDR-Pädagogik wird die Zensur als objektiver Bewertungsmaßs stab angesehen. Sie ist nicht nur "objektives Leistungskriterium" , sondern zugleich auch "pädagogisches Mittel zur Stimulierung und Aktivierung der Schüler."(2)

"Wir lassen uns von der Erkenntnis der marxistisch-leninistischen Psychologie leiten , daß die Wertung menschlicher Tätigkeit und ihrer Ergebnisse , wenn sie pädagogisch richtig erfolgt und dem Bewerteten bewußt gemacht wird , zu einer Steigerung seines Leistungswillens und zur Entwicklung sozialistischer Verhaltensweisen führt."(3)

Der Leistungsstand der DDR-Schule wird mit Hilfe der Zensurenstatistiken erfaßt. Das Bildungsniveau der Schule ist umso höher , jemehr Absolventen die Schule mit Abschlußzensuren wie "1" und "2" verlassen und wird z.B. von Margot Honecker auf dem VII.Pädagogischen KongreB mit solchen Mitteln beschrieben.(4)

Die Zensur verwirklichtnach der Meinung der DDR-Pädagogik innerhalb der Schule das allgemeingesellschaftlich gültige sozialistische Verteilungsprinzip "... jedem nach seiner Leistung" .(5) Durch sie wird darüberhinaus der "Einfluß der Arbeiterklasse auf die Erziehung des jungen Menschen konkret ausgedrückt "(6), indem diese mit der Zensur ihre Wertschätzung der Arbeit der Schüler kundgibt.
Im polytechnischen Unterricht unterscheidet man zwei Typen von Zensuren , die sich drei Leistungsbereichen zuordnen: in den unterschiedlichen Zensuren soll sich die Bewertung der"Qualität der Arbeitsergebnisse (Z.B. Maßhaltigkeit , Winkligkeit ,Ebenheit ,Sauberkeit etc.) , die Arbeitsweise und der Grad der erworbenen fachlichen technologischen und ökonomischen Kenntnisse" und des Verhaltens ausdrücken.(7) Hörnecke gibt einen Überblick: (s. folgende Seite)

Auf diesem Hintergrund müssen die Einzelregelungen zur Bewertung der Schülerleistung im polytechnischen Unterricht gesehen werden, die wir anhand der "Empfehlungen zur Bewertung der Schülerleistung

Bewertung im polytechnischen Unterricht :

Arbeitsergebnis qualitativ	Arbeitsergebnis quantitativ	Arbeitsweise	Verhalten
Einhalten der Qualitätsforderungen	Erfüllen der Zeitnorm	Beherrschen und Anwenden der Arbeitstechniken , Auswählen und Einsetzen der Arbeitsmittel , Einhalten der technologischen Reihenfolge , Arbeitsschutzbestimmungen , Einsatz gesellschaftlichen , technologischen und ökonomischen Wissens , Erwerb von Kenntnissen	Einstellung zur Arbeit ,Verhalten im Kollektiv , Verhalten gegenüber Lehrern Betreuern ,u.a.
Leistungszensur (objektiv)			Verbalzensur (Nicht in gleicher Weise objektiv)

(8)

in den polytechnischen Unterrichtsfächern" von 1967 vorstellen wollen.(9)

Auch im polytechnischen Unterricht gründet sich die Objektivität der Zensur auf die Lehrplanforderungen. "Die erteilten Zensuren sollen ausdrücken , bis zu welchem Grad die Schüler das für den entsprechenden Zeitabschnitt in den Lehrplänen geforderte Wissen und Können erworben haben".(1o) Sie bewerten auch die "Ergebnisse der Erziehung zur sozialistischen Moral , insbesondere die sozialistische Einstellung zur Arbeit und zum kollektiven Verhalten" und "Betragen , Fleiß , Mitarbeit , Ordnung".(11)

"Es wird empfohlen , bei der Zensierung des Verhaltens während der produktiven Arbeit die konkreten Seiten des Arbeitsverhaltens zu berücksichtigen , z.B.
bei "Betragen" die Einstellung zum Arbeitsauftrag ;
bei "Ordnung" die Ordnung am Arbeitsplatz und in den schriftlichen Aufzeichnungen , z.B. über Lern- und Arbeitsaufträge ;
die Einhaltung der Arbeitsschutzanordnungen , die Achtung des persönlichen und gesellschaftlichen Eigentums ;
bei "Fleiß" die Beharrlichkeit , die Anstrengungen (Arbeitsintensität) bei der Lösung von Aufgaben."(12)

Die "Empfehlungen"entwickeln einen genauen Beurteilungsraster für die einzelnen durch den polytechnischen Unterricht zu erbringenden Qualifikationen und den Grad ihrer Aneigung durch die Schüler . So erhält beispielweise im Fach "Produktive Arbeit" ein Schüler die "1" , der folgenden Ansprüchen genügt:

"Der Schüler löst die gestellten Arbeits- und Lernaufgaben selbstständ-

dig und einwandfrei.
Dazu benutzt er selbstständig und sicher technische Zeichnungen , Arbeitsaufträge , Formeln , Tabellen und Nachschlagewerke.
Seine technischen , technisch-ökonomischen bzw. agrobiologischen Kenntnisse zur Ausführung der produktiven Arbeit sind sicher und umfassend.
Der Schüler wendet die Kenntnisse und seine Erfahrungen zweckmäßig bei der Planung , Ausführung und Überwachung der Arbeitsschritte sowie bei der Kontrolle des Arbeitsergebnisses an.
In den geforderten Arbeitstechniken ist er sicher und gewandt. Er setzt die Arbeitsmittel sowie Werk- und Hilfsstoffe u.ä. rationell ein. Die vorgesehene Zeit wird eingehalten , bzw. unterschritten .Das Arbeitsergebnis entspricht in jeder Weise den Qualitätsanforderungen der technischen Zeichnung bzw. des Arbeitsauftrages.
Der Schüler ist fähig , technische , technisch-ökonomische bzw. agrobiologische Erscheinungen und Zusammenhänge in der Arbeit bzw. bei einfachen Untersuchungen und Übungen zu erkennen und sie umfassend theoretisch zu begründen.
Bei der Punktbewertung in Kontrollarbeiten sollen mindestens 96% der möglichen Punkte erreicht werden."(13)

Die Polytechnik-Zensuren sollen in ständigen Leistungskontrollen ermittelt werden. Postler schlägt dazu vor , die Leistungen der einzelnen Schüler "auf Arbeitskarten , Laufzetteln und Tagebüchern" regelmäßig einzutragen , um keine Schwierigkeiten bei der Zusammenfassung der Ergebnisse zu haben.(14) W.Beck propagiert ein Verfahren , bei denen Fachlehrer bzw. Betreuer in jedem Monat jedem Schüler eine Stundenzensur über Arbeitsergebnis , Arbeitsweise und Verhalten erteilen und bereits in der Stundenvorbereitung festlegen , welchen Schülern sie die Stundenzensur erteilen wollen.(15)
Diese Formen der Leistungsbewertung wurden im Schuljahr 1969/7o durch eine weitere ergänzt : die mündliche Abschlußprüfung im Fach "Einführung in die sozialistische Produktion". In dieser Prüfung sollen die Schüler "Rechenschaft darüber ablegen , inwieweit sie den von der Gesellschaft an sie gestellten Forderungen gerecht geworden sind , fleissig und gewissenhaft zu lernen und sich ein hohes Maß anwendungsbereiter und praxisverbundener Kenntnisse , Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Nutzen unserer sozialistischen Gesellschaft" angeeignet haben.(16)
Diese Prüfungen werden unter Leitung des Schuldirektors durchgeführt ; die von der Prüfungskommission zu prüfenden Themen werden durch eine staatliche Richtlinie jährlich neu festgelegt ; jeder Schüler soll einzeln und nicht im Kollektiv zwischen 15 und 2o Minuten mündlich geprüft werden. In dieser Form seien die Prüfungen - so meinen Golde und Wurl - ein geeignetes"Regulativ zur Durchsetzung der Lehrpläne".(17)

Das System der Zensierung stellt ein - in seiner Wirkung nicht zu unterschätzendes - Element der äußeren und inneren Organisation des polytechnischen Unterrichts dar . Es ist auf eine gründliche theoretisch-praktische technische Qualifikation der Schüler und auf die Einübung der extrafunktionalen Qualifikationen ausgerichtet . Es honoriert gute technische Arbeitsleistungen und Wohlverhalten und sanktioniert Abweichungen davon. Wir weisen auch auf die Bedeutung der Zensuren in der schulischen Differenzierung der Bildungsgänge , z.B. bei der Zulassung zur Erweiterten Oberschule hin.
Zensuren fungieren im polytechnischen Unterricht wie - und neben ,wie wir noch sehen werden - ökonomische Hebel . Sie tragen die politisch-ökonomisch ausgebildeten Verkehrsformen in die Schule hinein.

7.4.1 "Einführung in die sozialistische Produktion"

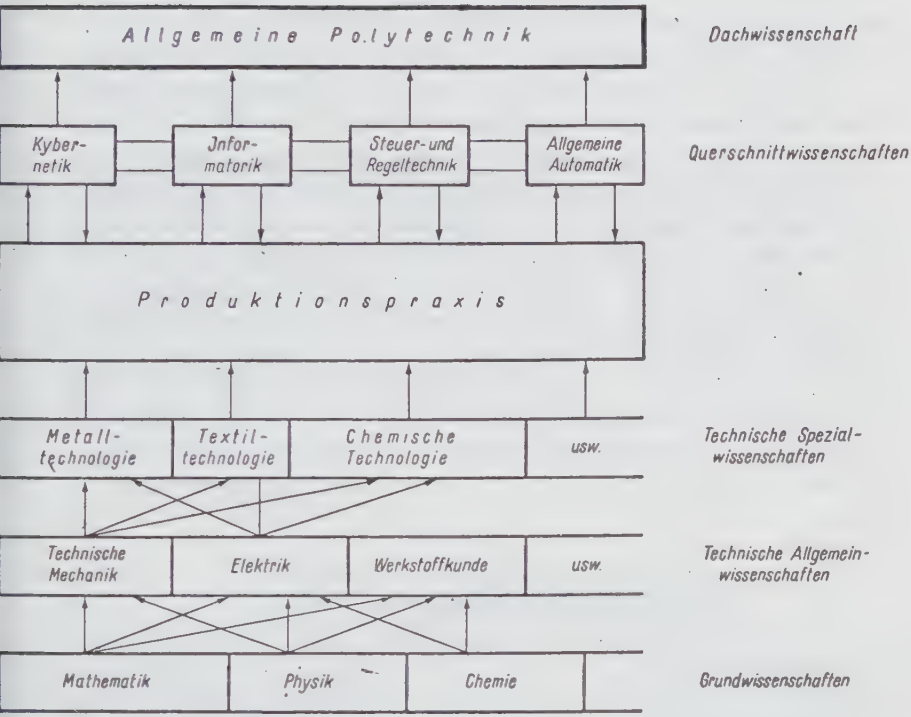
Das Unterrichtsfach "Einführung in die sozialistische Produktion" ist seit 1959 Bestandteil des DDR-Lehrplanwerks. Es ist Ausdruck der Bemühungen , am Unterrichtstag in der Produktion vom "Selbstlauf" und von der "unmittelbaren Spontaneität" durch die Aufstellung differenzierter Lehrpläne mit der Festlegung eines technischen Minimums und der Beziehungen dieses Faches zu den anderen Fächern der Allgemeinbildung zu einem geregelten Unterrichtsablauf zu kommen.(1)

"Das neue Fach 'Einführung in die sozialistische Produktion' dient der Herausbildung des polytechnischen Gesichtskreises der Schüler. Dazu gehören Tatsachen , die die politischen , ökonomischen und technologischen Zusammenhänge in der sozialistischen Produktion in allgemeiner Form , doch an den Beispielen der Probleme des betreffenden Patenbetriebs , des betreffenden Industrie- und Wirtschaftszweiges , der Volkswirtschaft der DDR und der technisch-ökonomischen Beziehungen der sozialistischen Länder darlegen."(2)

"Es zeigt sich , daß der Inhalt dieses Faches eng verbunden ist mit den Grundlehrgängen und auch mit bestimmten Teilen des Unterrichts in den Naturwissenschaften und in Geschichte , Geographie und Staatsbürgerkunde. Das Fach besitzt aber seinen eigenen Gegenstand und eine eigene Systematik."(3)

Bei der inhaltlichen Entwicklung dieser Systematik stützt man sich auf die seit der theoretisch-praktischen Konferenz des DPZI unternommenen Versuche , den Gegenstand eines allgemeintechnischen Unterrichts zu bestimmen (4) und verbindet sie mit einem politökonomischen Grundlagenwissen das Einblick in die herrschende Praxis der Planung und Leitung der Volkswirtschaft gibt. Der Akzent liegt jedoch auf auf der allgemeintechnischen Ausbildung. Das Fach "Einführung in die sozialistische Produktion" ist sowohl in technischer als auch ökonomischer Hinsicht der Schrittmacher für die Ausrichtung des polytechnischen Unterrichts auf das Neue Ökonomische System und die wissenschaftlich-technische Revolution.
Die Anlage der "Einführung in die sozialistische Produktion" als technisches Grundlagenfach und seine Stellung innerhalb der speziellen Technologien sowie der übergreifenden Technologien stellt Wittmers so dar:
(s. folgende Seite.)

Der Unterricht in der "Einführung in die sozialistische Produktion" dient der theoretischen Vorbereitung und Vertiefung der technischen und technologischen Erkenntnisse , die Voraussetzung und Resultat der produktiven Arbeit der Schüler sind , obwohl er nicht mit der produktiven Arbeit



(5)

synchronisiert werden soll.(6)

Der besonderen Konstellation der "Einführung in die sozialistische Produktion" zwischen den Naturwissenschaften und der praktischen wendung der Erkenntnisse in der produktiven Arbeit entsprechen mehrere methodische Konzepte , die an die Einrichtung der Polytechnischen Kabinette und in der Durchführung an die Möglichkeiten dieser Kabinette gebunden sind. Wir stellen sie im folgenden Abschnitt zusammen mit den Funktionen des Polytechnischen Kabinetts dar.

Bevor wir dazu übergehen , seien noch einige Ansatzpunkte und Modelle der Unterrichtsmethodik in diesem Fach vorgestellt , die von grundlegender Bedeutung sind.

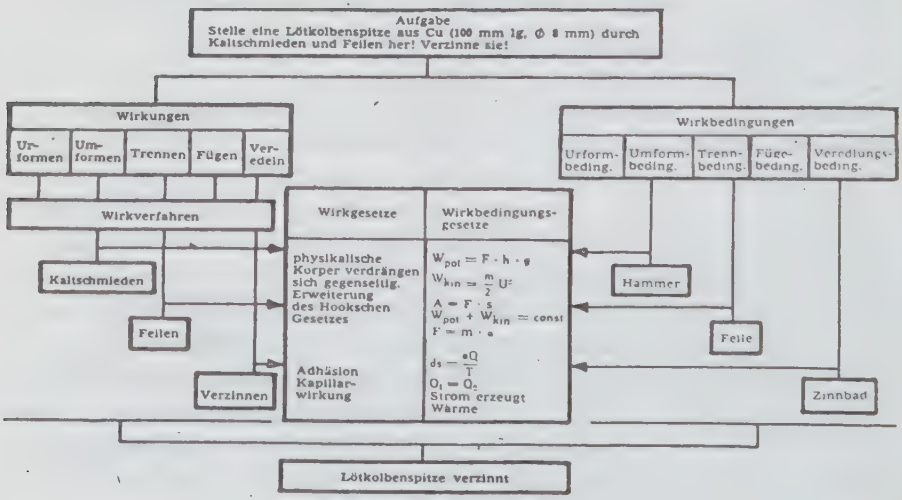
Ziel des Faches "Einführung in die sozialistische Produktion" ist die

Befähigung zu schöpferischem technischem Arbeiten. Hauptmittel des Unterrichts ist deshalb problemorientiertes , experimentelles Arbeiten , die Vergabe von selbstständig zu lösenden Lern- und Arbeitsaufträgen an die Schüler , "erkenntnisfördernde Arbeiten" , usw.

Die methodische Grundstruktur des Faches wird exemplarisch an einem von J.Reichmann entwickelten besonderen methodischen Verfahren deutlich , das er den "technologischen Wirkungsstammbaum"nennt.

"In der Ausarbeitung eines Wirkungsstammbaumes durch die Schüler sehen wir eine Möglichkeit , den komplexen Charakter technologischer Prozesse darzustellen , weil durch die Aufgabenstellung folgende Faktoren erfaßt werden: Wirkungen , ... Wirkverfahren ... , Wirkgesetze ." "Der pädagogische Wert einer solchen Aufgabe liegt im Vergleich des Lösungswegs , der die Anwendung der erworbenen Kenntnisse erfordert und zu einer Problemsituation führt , die darin besteht , aus einer Vielfalt vorhandener Kenntnisse diejenigen auszuwählen , die zur erfolgreichen Lösung erforderlich sind."(7)

Der Wirkungsstammbaum ist auf die Verbindung des technologischen Unterrichts mit der produktiven Arbeit orientiert : im Vollzug einer Arbeitsaufgabe soll ein Komplex von Kenntnissen aktualisiert werden , wie Reichmanns Beispiel der Verzinnung einer Lötkolbenspitze zeigt:



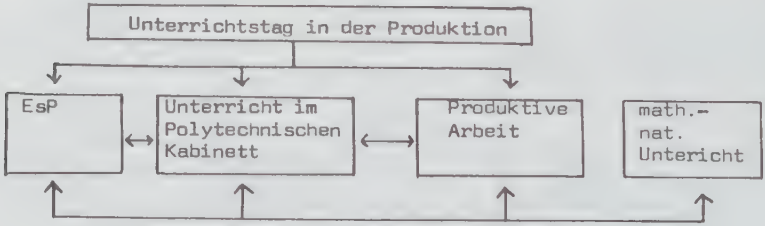
Reichmann sieht als den Vorteil des Wirkungsstammbaumes an , daß in einem Lern- oder Arbeitsauftrag "die in den Produktionsprozeß des Werkstückes eingehenden Faktoren allseitig"aktiviert"und "die Durchführung desselben deswegen bewußt macht , weil die Logik der Handlung" wiedergespiegelt , die Rückverbindung gesichert und die Handlung reguliert wird. (9)
Der "technologische Wirkungsstammbaum " ist als ein Element der Algorithmisierung des polytechnischen Unterrichts zu werten , weil er zur Ausbildung bestimmter problemlösender Handlungsschemata führt. Er ist also auf gleicher Ebene angesiedelt , wie die Unterrichtsprogramme mit Aufgabenkarten und Rückkoppelungen , die anderweitig gefordert werden.(1o)
Solche Methoden lassen sich nicht in Betrieben verwirklichen , sie erfordern besondere Fachunterrichtsräume , die polytechnischen Kabinette.

7.4.2 Das polytechnische Kabinett

"Mit der Einordnung des polytechnischen Unterrichts in das Fächer- und Wirkungssystem der Allgemeinbildung entstand die Notwendigkeit , für den lehrplangerechten polytechnischen Unterricht spezielle Bildungseinrichtungen in den Betrieben bereitzustellen. Aus der Aufgabenstellung , den polytechnischen Unterricht mit hoher Qualität , lehrplangerecht , methodisch effektiv und für die sozialistische Erziehung zu gestalten , erhöhte sich die Notwendigkeit für die Einrichtung spezieller Bildungsstätten für den polytechnischen Unterricht in den Betrieben."(1)

Dies von F.Postler vorgetragene Argument vernachlässigt ein zweites , für die Entstehung der polytechnischen Kabinette ebenso wichtiges : mit ihnen kann der Produktionsfluß der Betriebsproduktion von Störungen freigehalten werden. Dies Argument wird oft indirekt erwähnt , wenn davon die Rede ist , im polytechnischen Kabinett sei es möglich , Dinge zu machen , die in der Produktion unmöglich seien.(2) Die Einrichtung der polytechnischen Kabinette ist offensichtlich auch eine Reaktion auf den hinhaltenden , verdeckten Widerstand der Leitungsorgane der Betriebe , über den wir schon mehrfach berichteten.

Die polytechnischen Kabinette ordnen sich wie folgt in das System des Polytechnischen Unterrichts ein :



(3)

Damit nimmt das polytechnische Kabinett im polytechnischen Unterricht eine Mittlerstellung zwischen der"Einführung in die sozialistische Produktion" als theoretischem Unterrichtsfach und der produktiven Arbeit der Schüler ein. Es soll eine dialektische Wechselwirkung von Theorie und Praxis herstellen und "vom Kabinett aus auch die gesamte

pädagogische Arbeit im Grundlehrgang organisiert" werden.(4)

"Durch die Einrichtung von polytechnischen Kabinetten wird die Voraussetzung geschaffen , den Schülern die notwendigen theoretischen und praktischen Unterweisungen in pädagogisch geeigneter und rationeller Form zu geben und sie bestimmte Handgriffe , Arbeitstechniken usw. üben zu lassen."(5)
"Das Kabinett gewährleistet eine Kenntnisvermittlung im polytechnischen Unterricht , die didaktisch und methodisch folgerichtig nach pädagogischen Grundsätzen verläuft."(6)

Rachmann beschreibt die Aufgaben des polytechnischen Kabinetts so:

"Eine gründliche Vorbereitung der Schüler auf die produktive Tätigkeit in den Produktionsbereichen ;
die Vermittlung von Kenntnissen , die als Prinzip in verschiedenen Technologien wiederkehren und die Perspektive der neuen Technik bestimmen ;
die Erläuterung von Entscheidungen , Verfahren und Prozessen der Produktion , die im Betrieb nicht klar zu erkennen,aber für das Verständnis technologischer Prozesse und ökonomischer Probleme von Bedeutung sind;
die Verdeutlichung des Wirkens und der bewußten Anwendung bestimmter wissenschaftlicher Grundlagen in der Technik und Technologie."(7)

Im Polytechnischen Kabinett soll mit den die didaktisch-methodische Folgerichtigkeit sichernden Methoden des Lehrervortrags , der Demonstration , der Instruktion zur Lösung spezieller Aufgaben , der Konsultation unter Schülern , der Exkursion , der erkenntnisfördernden Arbeit , der Übung , dem Experiment , der Erkundung , der Arbeit mit technischen Dokumenten gearbeitet werden.(8) Wir weisen besonders auf die "erkenntnisfördernde Arbeit" hin , die in besonderer Weise an das polytechnische Kabinett gebunden ist und eine der Grundlagen der Methodik der produktiven Arbeit der Schüler darstellt (9) Sie wird angewendet , wenn - wie im Falle des"technologischen Wirkungsstammbaums" - "an einfachen Werkstücken aus der Produktion des Betriebens gleichzeitig mehrere polytechnische Grundfertigkeiten" erlernt werden sollen.(10) Dies soll u.a."durch genügend große Werkstoffzugaben erreicht werden , damit der Schüler durch entsprechend lange Übungszeiten das Meißeln und Feilen gründlich erlernt."(11)

"Von besonderer Bedeutung sind Untersuchungen an betriebsfähigen Maschinen , denn die systematische Durchdringung des Lehrstoffs fordert , daß der Schüler im Zusammenhang mit dem Aufbau von Maschinen , Vorrichtungen und Mechanismen ihre Wirkungsweise und Funktion erkennt. Funktionsfähige Maschinen lassen sich im Kabinett gewöhnlich für die polytechnische Bildung besser nutzen als am Arbeitsplatz.(...) Im Kabinett muß daher der Aufbau der Maschine zusammenhängend studiert werden."(12)

Die Ausstattung des Polytechnischen Kabinetts dient solchen praktischen

Übungsarbeiten und Funktionsstudien. Neben betriebsfähigen Maschinen sollen sie deshalb auch weitere Anschauungsmittel , Modelle , Anschauungstafeln , Demonstationsobjekte und Schnittmodelle von Maschinen , Film und Bild enthalten.(13)
Zur Durchführung praktischer Arbeiten sind daneben nach Werkzeuge aller Art und Werkbänke notwendig.(14) Es wird empfonlen , für die Montage und Demontagearbeiten ausrangierte Maschinen aus der Betriebsproduktion zur Verfügung zu stellen und einige betriebsfähige Maschinen , die der Hauptproduktion des Betriebs entsprechen , aufzustellen.(15)

Es wurden nach 196o zunächst betriebsspezifische , die gesamte Technik und Technologie umfassende polytechnische Kabinette eingerichtet. Etwa ab 1964 kamen Kabinette für spezielle Technologien - Maschinenkunde , Elektrotechnik , allgemeine Technologie , Landwirtschaft - hinzu.

Zahl der Polytechnischen Kabinette in den Schulen und Betrieben der DDR

Zeitpunkt der Erhebung	Anzahl der Kabinette in Industrie	Landwirtsch.	Schulen	Gesamt	Zuwachs
1963	1217	573	-	179o	-
1964	14o6	86o	-	2268	478
1965/66	2131	1387	389	39o7	1639
1966/67	2348	1847	416	4511	7o4

(16)

Etwa 1965 setzt eine Zentralisierung bzw. Konzentration der Bildungseinrichtungen für den polytechnischen Unterricht ein , die zu polytechnischen Zentren zusammengefaßt werden. Nach Postlers Auffassung handelt es sich dabei um eine "wesentliche und entwicklungsgestimmende Frage der Organisation des polytechnischen Unterrichts , die für die lehrplangerechte,didaktisch-methodische wirksame und bildungsökonomisch effektive Durchführung dieses Unterrichts von entscheidender Bedeutung ist."(17) Ohne die "Konzentration und Zentralisation" könne der polytechnische Unterricht "unter Beachtung der neuen Lehrplanforderungen und der territorialen Bedingungen " " nicht gestaltet werden".(18) Nur die Zusammenfassung der Ausbildungsmöglichkeiten und der "effek-

tive Einsatz der Fachlehrer für Polytechnik"garantiere " eine rationelle Auslastung der didaktisch gut gestalteten Kabinette" , wenn sie von vielen Schulen gemeinsam benützt würden.(19)
Mit den polytechnischen Zentren und den Tendenzen zur Professionalisierung der Lehrer und Betreuer im polytechnischen Unterricht müssen wir uns im Zusammenhang der Organisationsformen noch einmal beschäftigen , weil sie den Charakter des polytechnischen Kabinetts und der "Einführung in die sozialistische Produktion" nicht grundsätzlich verändern , sondern nur effektivieren , im Rahmen der produktiven Arbeit jedoch bestimmte Tendenzen sehr stark herausheben.(2o)

Die Einrichtung der polytechnischen Kabinette und ihre Weiterentwicklung wurde nicht überall begrüßt. So weist H.Kaiser schon früh darauf hin , daß das polytechnische Kabinett zu einem Weg der Umgehung von Schwierigkeiten beim Unterrichtstag in der Produktion werden könne.(21)

"Eine Gruppe von Lehrern und Betre ern äußert wohlüberlegte Bedenken. Sie weisen mit Nachdruck darauf hin , daß das Polytechnische Kabinett von der lebendigen Praxis , vom Arbeitsplatz wegführt. Die Kollegen befürchten , daß der erzieherische Einfluß der Arbeiterklasse durch die Einrichtung der Kabinette verlorengeht."(22)

Auch M.Honecker weist auf diese Gefahren hin , weiß aber auch , wie sie zu überwinden sind:

Eine Tendenz sei , "daß sich zentrale Einrichtungen für den polytechnischen Unterricht verselbstständigen und dadurch die Verbindung zum Betrieb verlorengeht. Es muß mit allem Nachdruck gesagt werden , daß die Verantwortung für die materielle und personelle Versorgung des polytechnischen Unterrichts bei den Betrieben liegen muß."(23)

Die didaktisch -methodische Struktur des Polytechnischen Kabinettes und seine Auswirkungen auf Didaktik und Methodik des gesamten polytechnischen Unterrichts werden jedoch trotz dieser Argumente nirgendwo ernsthaft relativiert wird.

7.4.3 "Je voller unser Topf - desto größer ist dein Anteil"(1) - politisch-ökonomische Bildung in den Lehrbüchern für das Fach "Einführung in die sozialistische Produktion"

An Stelle einer Vorstellung der technisch-technologischen Inhalte der "Einführung in die sozialistische Produktion" wollen wir anhand der Lehrbücher für dieses Fach der 7./8. und 9. Klasse auf die dem Schüler vermittelte politisch-ökonomische Bildung eingehen. Wir stützen uns dabei auf die Lehrbücher und nicht auf die Lehrpläne , weil die Lehrbücher den Gehalt dieses Faches so wiedergeben , wie er für den Schüler bestimmt ist und von ihm aufgenommen werden soll. Wir gehen dabei von der den Lehrbüchern zugeschriebenen Aufgabe aus ,

"- neue Kenntnisse , Erkenntnisse , Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erarbeiten ,
- vorhandenes Wissen zu festigen und zu wiederholen ,
- die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler zu fördern ,
- den Schüler Techniken geistiger Arbeit zu vermitteln , ihnen Denkimpulse zu geben und bei ihnen Lernmotivationen zu entwickeln.
Aus dem Gesagten wird deutlich , daß das Lehrbuch nicht nur bildende , sondern auch erziehende Aufgaben erfüllt."(2)

Das Lehrbuch folgt inhaltlich der Anordnung der Lehrpläne und gestaltet "den für den Schüler vorgesehenen Bildungsstoff in Form der einzelnen Strukturelemente , Text ,Tabellen und Übersichten , Aufgaben , Merksätze , Abbildungen - umfassend und vielgestaltig."(3)

Die Behandlung politisch-ökonomischer Themen macht im Lehrbuch der 7./8. Klasse 7 von 111 Seiten aus , im Lehrbuch der 9.Klasse (Industrie) 65 von 124 Seiten , im Lehrbuch der Landwirtschaftsvariante etwa gleichviel.(4) Im Lehrplan und Lehrbuch der 10.Klasse fehlt ein politökonomischer Lehrgang. Die Lehrgänge der 7./8.Klasse und der 9.Klasse sind betitelt: "Unser Betrieb" und "Grundlagen der Produktion des sozialistischen Betriebs".

Politisch-ökonomische Bildung im Rahmen der "Einführung in die sozialistische Produktion" setzt in der 7.Klasse damit ein , daß den Schülern ein Überblick über die Betriebsproduktion gegeben wird , und ihnen eine Einführung in grundlegende Begriffe wie den der Arbeit , der Produktionsmittel , der Arbeitsteilung und ein Überblick über die Volkswirtschaft der DDR gegeben wird. Der Lehrgang umfaßt vier Stunden.(5) Wichtig ist die Charakteristik der gesellschaftlichen und betriebli-

lichen Rolle der Arbeiter . Die Schüler sollen sich folgende Quintessenz merken : "Die Aufgabe der Werktätigen jedes Betriebes besteht darin , mehr , besser und billiger zu produzieren."(6) Für den Schüler der 7. und 8.Klasse hat der Arbeiter in der sozialistischen Produktion über Rationalisierung und Effektivierung der Produktion hinaus keine Aufgaben.

Der politisch-ökonomische Lehrgang des Lehrbuches für die 9.Klasse - der breiter angelegt ist und 3o Stunden umfassen soll (7) - stellt sich die Aufgabe , die Schüler in die politische Ökonomie des Sozialismus einzuführen. Er stellt die Produktionsaufgaben des Betriebs , die Material- und Energiewirtschaft , die Stufung des Produktionsprozesses und seine Rationalisierung vor und schließt mit einer Darstellung über die Aufgaben der Werktätigen beim Aufbau des Sozialismus ab. (In der uns vorliegenden Ausgabe von 1973 ist weiterhin vom "ökonomischen System des Sozialismus"die Rede , obwohl es diesen Begriff bereits seit zwei Jahren nicht mehr gibt , weil er vom VIII.Parteitag widerrufen wurde. Die Plankennziffern des VIII.Parteitages sind in das Lehrbuch aber bereits eingearbeitet.)

Die Darstellung bleibt der politischen Ökonomie des Sozialismus - so wie wir sie kennengelernt haben - immanent . Es werden die Strukturen des Systems der Planung und Leitung der Volkswirtschaft , die Rolle der Betriebe, der VVB , des Betriebs- und Volkswirtschaftsplans , die Notwendigkeit sparsamer Material- und Energiewirtschaft , Formen und Stufen des Produktionsprozesses , Standardisierung , Mechanisierung, Automation etc. vorgestellt. Die Bedeutung der ökonomischen Hebel wird zuerst am Bereich der technischen Rationalisierung , dann am Beispiel der vollen Nutzung der Produktionsmittel durch den Dreischichtbetrieb erläutert. Die sozialistische Rationalisierung wird von der kapitalistischen dadurch abgegrenzt , daß sie nicht "stets mit einer höheren Arbeitsintensität verbunden ist."(8)

Von besonderer Bedeutung sind auch in diesem Lehrgang die Ausführungen über die Aufgaben der Werktätigen - von ihren Rechten ist nicht die Rede - , die mit "hohe Arbeitsmoral , Gemeinschaftsgeist , Disziplin und Entscheidungsfreudigkeit" umrissen werden. Von Arbeitern wird verlangt , die Arbeitszeit stets voll auszunutzen.

Das Lehrbuch stellt den Schülern die 8 Lohngruppen für Arbeiter , 8 Lohngruppen für Angestellte , 4 Gruppen für Meister , 5 Gruppen

für Wirtschaftler und 5 Gruppen für die technische Intelligenz vor und begründet sie mit dem unterschiedlichen Grad der Kompliziertheit der Arbeit , "der nach der erforderlichen Qualifikation (Hochschul - oder Fachschulabschluß , Lehrausbildung) oder nach der Größe der Verantwortung bestimmt wird."(9)
Die verschiedenen Lohn- und Prämienformen sollen - das soll der Schüler lernen - "den Betrieb und den Einzelnen veranlassen , das gern (!) zu tun , was für die Gesellschaft nützlich ist."(1o) Um zu illustrieren , welche unbegrenzten Möglichkeiten dem Arbeiter in dieser Hinsicht offenstehen , ist das Faksimile eines Neuererpasses abgedruckt - offensichtlich ein Original - der im Zeitraum von 1961 bis 1965 MDN 39 114,- an Prämien zusätzlich zum Lohn ausweist.
Das Lehrbuch schließt mit einer Darstellung der führenden Rolle der Partei in der Organisation der Produktion und der Gesellschaft und fordert die Werktätigen auf , dabei mitzutun.

Die mit dem Fachlehrgang "Grundlagen der Produktion des sozialistischen Betriebs" verfolgten Bildungsabsichten stellt E.Müller - einer der Autoren dieses Buches - in einem Bericht über die Ergebnisse empirischer Erhebungen über das ökonomisch-politische Grundwissen der Schüler der 7. bis 1o.Klassen dar. Er hat festgestellt , daß die Kenntnisse der Schüler über die Inhalte von Begriffen wie "Grund- und Hilfsmaterial" , "Abschreibung" , "Investition" und über die grundlegenden ökonomischen Gesetze des Sozialismus ungenügend und nicht anwendungsbereit sind. Das sich daraus ergebende Problem will er durch die Einführung einiger fachmethodischer Grundsätze in den politökonomischen Lehrgang und die Lehrbücher lösen , die von folgenden grundlegenden Zielstellungen politökonomischer Bildung in der sozialistischen Gesellschaft ausgehen:

-Befähigung der Schüler , in die "Anatomie" der sozialistischen Gesellschaft einzudringen , als Voraussetzung für
- das Verstehen und Erfassen der Wirtschaftspolitik der SED und der Regierung ,
- Hinführung zu den ökonomischen Gesetzen des Sozialismus - "die ökonomischen Gesetze des Sozialismus und Kapitalismus sind nicht Bestandteil des Grundwissens" ,
- Befähigung des jungen Staatsbürgers zur Erfüllung seiner Pflichten und Rechte.(11)

Müllers Charakteristik hebt hervor , daß in der allgemeinbildenden Schule nur positives volkswirtschaftliches und betriebswirtschaftliches

Wissen vermittelt werden soll , das sozial einordnende Funktion hat. Auf diesem Hintergrund ist die bewußte Ausklammerung der Grundlagen der Kritik der politischen Ökonomie des Kapitals zu sehen , auf die wir bereits hingewiesen haben, mit denen die ökonomischen Gegebenheiten der "sozialistischen" Gesellschaft offensichtlich nicht konfrontiert werden sollen.

Der Lehrgang zur politischen Ökonomie führt die Schüler lediglich in die Sachzusammenhänge und ökonomischen Regelungen der DDR-Volkswirtschaft ein und befähigt sie , die ökonomischen Regelungen , insbesonders die ökonomischen Heben , für private Zwecke zu "managen", wie es in einem Funktionsschaubild zum gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozeß zum Ausdruck kommt , das mit der Parole versehen ist : "Je voller unser Topf,desto größer ist dein Anteil."

7.5 Die produktive Arbeit der Schüler

Die produktive Arbeit der Schüler ist eines der den polytechnischen Unterricht ausmachenden Unterrichtsfächer. Wir wollen im folgenden seine grundsätzliche Begründung und seine didaktisch-methodische Ausgestaltung , seine Organisationsformen und seine Einbettung in die soziale Wirklichkeit des Betriebs,für den und in dem gearbeitet wird , darstellen.

7.5.1 Didaktische Begründung und methodische Ausgestaltung

Frankiewicz stellt in zwei Beiträgen für die "Polytechnische Bildung und Erziehung" des Jahres 1959 einige Regeln für die produktive Arbeit der Schüler im polytechnischen Unterricht auf :

- Bei der produktiven Arbeit sollen die Schüler keine unproduktiven Übungsarbeiten verrichten , etwa kunstgewerbliche Gegenstände als Geschenke oder Erinnerungsstücke herstellen oder andere handwerkliche Arbeit ausführen (1) Stattdessen sei die Schülerarbeit unter den Aspekten
- der Einbeziehung der Schülerarbeit in den Produktionsprozeß des Betriebes ,
- der Teilnahme der Schüler am Betriebsleben ,
- der Selbstständigkeit der Schüler bei der Arbeit zu organisieren.
- Dem Schüler sei zu zeigen , wie seine Arbeit im Gesamtergebnis wirkt , auch bei negativen Ergebnissen .
- Die produktive Arbeit sei sowohl produktionsgerecht , als auch
- schülergerecht auszusuchen , wobei
- der pädagogische Nutzen der Arbeit den Vorrang haben müsse.(2)

Frankiewicz fordert hier , den Arbeitscharakter der produktiven Arbeit der Schüler in den gesellschaftlichen Beziehungen des Betriebs voll zur Geltung zu bringen.

Solche Auffassungen sind in der pädagogischen Literatur zur polytechnischen Bildung und Erziehung nicht ohne Paralellen. Wir haben wiederholt auf kritische Äußerungen zum polytechnischen Unterricht verwiesen , die ähnliches forderten. Die produktive Arbeit der Schüler soll sie an der "entscheidenden Form der revolutionären Praxis , an der produktiven Arbeit der produktiven Arbeit der Gesellschaft , unmittel-

bar teilnehmen" lassen.(3)

Allerdings ist der Begriff der revolutionären Praxis nicht so zu verstehen , daß die Schüler umfassend an allen Prozessen der Verfügung über die Produktion teilhaben ; die politische Ökonomie des Sozialismus weist den"Produktionskampf" als Gehalt der "revolutionären Praxis" aus. Das drückt sich in den Formulierungen des Arbeitsbegriffs aus , die in den polytechnischen Unterricht eingehen.

"Als Produktionsarbeit bezeichnen wir den Abschnitt des Unterrichtstages in der Produktion , der eine gründliche Ausbildung der Schüler in den wichtigsten Grundfertigkeiten an ausgewählten Werkstücken in Lehrwerkstätten , Lehrecken und Betriebsabteilungen vorsieht."(4)
"In ihrem Zentrum steht die allgemeine Befähigung zur Arbeit , die durch die Vermittlung eines Systems einheitlicher Kenntnisse , Fähigkeiten und Fertigkeiten , aufbauend auf den Werk- und Schulgartenunterricht , im folgenden Zeitraum von vier Jahren aneignet."(5)

Die "allgemeine Befähigung zur Arbeit" beinhaltet

- die manuelle und einfache maschinelle Werkstoffbearbeitung ,
- einfache Montage- und Komplettierungsarbeiten ,
- Bedienung , Überwachung und Wartung von Werkzeug- und anderen Maschinen,
- Mitwirkung bei Instandhaltungsarbeiten , und
- die Ausführung spezieller betrieblicher Arbeiten.(6)

Weiter wird zur grundsätzlichen Bestimmung des Charakters der produktiven Arbeit der Schüler ausgeführt : "Die produktive Arbeit der Schüler ist vorwiegend auf die Vermittlung vielseitiger technischer Erfahrungen ausgerichtet."(7)

"Der Lehrplan verlangt , die produktive Arbeit unter Produktionsbedingungen durchzuführen . Produktionsbedingungen können vielfältiger Art sein : Arbeitsplätze in Produktionsabteilungen oder in Kabinetten , Schülerproduktionsabteilungen im Betrieb oder im polytechnischen Zentrum usw. . Entscheidend ist , daß der Betrieb seine Verantwortung ausübt und der Einfluß der Arbeiterklasse gewährleistet ist. (...) Als grundlegende Form der gesellschaftlichen Praxis ist damit die produktive Arbeit Bewährungsfeld für das Wissen und Können der Schüler."(8)

Die produktive Arbeit wird als pädagogisches Mittel zum

- "Erwerb praktischer (polytechnischer,beruflicher) Fähigkeiten und Fertigkeiten ;
- Erkenntnisquelle und Bestandteil der Erkenntnis (für die allgemeinbildenden Fächer und für die wissenschaftlich-technischen Disziplinen) ;
- Mittel zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten ,...;
- Mittel zur sittlichen , politisch-moralischen Erziehung der Schüler , zur Entwicklung einer sozialistischen Lern- und Arbeitshaltung und der Liebe zur Arbeit "(9) gewertet.

Elsner und Bolzendahl ergänzen diesen Katalog um den "Erwerb von Arbeits- und sozialen Erfahrungen durch die Schüler in Verbindung mit der Anwendung und Vertiefung der mathematisch-naturwissenschaftlichen , technischen

und gesellschaftswissenschaftlichen Kenntnisse der Schüler "(1o) - wobei sie den Anteil der Sozialerfahrungen auf diejenigen "Arbeits- und sozialen Erfahrungen" einschränken ,"die den Schüler befähigen eine bestimmte Produktionsaufgabe nach vorgegebenem Ziel in kollektiver Zusammenarbeit und im kollektiven Erfahrungsaustausch mit den zweckmäßigsten Mitteln und Verfahren zu lösen und die Arbeitsergebnisse kritisch einzuschätzen.(...) Die Schüler sollen bei ihrer produktiven Arbeit erleben , wie die Werktätigen die Aufgaben der Produktion bewältigen und darüberhinaus selbst an diesem Kampf der Werktätigen teilnehmen."(11)
Diese Beschreibungen von Sinn und Zweck der produktiven Arbeit der Schüler am Unterrichtstag in der Produktion orientieren nicht auf die Verbindung von Arbeitsqualifikation mit politisch-sozialer Erfahrung , die auf eine allseitige Beherrschung des Produktionsprozesses gerichtet ist , sondern stellen lediglich ein eingbündiges Verhältnis von theoretischer technischer Ausbildung der Schüler und deren praktische Anwendung und der Aneignung extrafunktionaler Qualifikationen her.

In der Tat wird in neuerer fachmethodischer Literatur - die eine grössere Lebensnähe der produktiven Arbeit fordert - lediglich die Einbeziehung modernerer Fertigungsverfahren in den polytechnischen Unterricht gefordert , so etwa Formen der Fließfertigung im Polytechnischen Kabinett (12) oder durch die Hereinnahme ausgewählter Schüler in die laufende Betriebsproduktion zu deren Auszeichnung.(13) Die Orientierung der produktiven Arbeit auf die neueste Technik hebt deren Didaktisierung jedoch nicht auf.
Nach 197o ist jedoch eine Änderung im Tenor der Äußerungen über die Rolle und den Anteil der produktiven Arbeit im polytechnischen Unterricht zu verzeichnen: "Analysen besagen , daß der Anteil gesellschaftlich nützlicher Arbeit am pädagogischen Gesamtprozeß nicht den Erfordernissen entspricht."(14) Diese Einschätzung beruht auf Statistiken über den Anteil wirklicher produktiver Arbeit am Unterrichtstag in der Produktion.
Während J.Krüger 196o davon ausgeht , daß der Unterrichtstag in der Produktion zu 75% mit praktischer Arbeit ausgefüllt sei(15) - was aber offensichtlich nicht auf Erhebungen beruht , sondern einen Wunsch darstellt - , gibt Frankiewicz 1962 andere Zahlen. Er schlüsselt den Unterrichtstag in einem Betrieb in Jena in

- 22,2% Zeitanteil für den Erwerb allgemeintechnischen Wissens ,
- 1o,3% Zeitanteil für Arbeitsinstruktionen ,
- 7,3% Zeitanteil für die Klärung von Verbindungen zum Fachunterricht ,
- 56,3% Zeitanteil für produktive Arbeit , und
- 3,7% Zeitanteil Ausfallzeit auf.

Die Anteile sind auf je 135 Minuten ausgewiesene produktive Arbeit pro Unterrichtstag bezogen.(16)

Es entfallen von den 135 Minuten Fachunterricht in produktiver Arbeit also grob gerechnet 7o Minuten auf produktive Arbeit in der Woche. G.Neuner schätzt in anderem Zusammenhang , daß der Anteil der produktiven Arbeit am Fach produktive Arbeit pro Unterrichtstag zwischen maximal 8o und minimal 45 Minuten liege. Diese Schätzung beruht auf einer Erhebung in einer größeren Zahl von Betrieben.(17)

Einigermaßen exakte und unseres Erachtens repräsentative Zahlen gibt A.Sommer nach einer Umfrage bei Betreuern. Demzufolge entfallen von den 3 bis 4 Stunden des Unterrichtstages in der Produktion pro Woche auf die produktive Arbeit im

Grundlehrgang "Mechanische Technologie" zwischen
25 Min (= 2o%) bis 12o Min (= 9o%), im Durchschnitt 78 Min (= 57,6%)

Grundlehrgang"Elektrotechnik"
2o Min (= 14%) bis 13o Min (= 93%) , im Durchschnitt 85 Min (=6o,7%)

Grundlehrgang "Maschinenkunde I"
3o Min (= 2o%) bis 135 Min (= 96%) , im Durchschnitt 94 Min (=67%) (18)

Sommer weist aber darauf hin , daß in den Angaben zur produktiven Arbeit ein großer Anteil von Übungsarbeiten enthalten sei.

An diesen Zahlen - die aus der Anfangszeit der Einführung des polytechnischen Unterrichts stammen - hat sich bis 1973 folgendes geändert:

Zeitliche Aufgliederung der produktiven Arbeit der Schüler
(Kl. 7/8: n = 602 Schüler; Kl. 9/10: n = 1355 Schüler)

Klassen	Richtungen	Zeitanteile (in Prozent) für Vorbereitung	Ausführung	Wissenserwerb	Auswertung	Sonst.
7	Industrievariante	17,3	66,3	4,7	6,0	5,9
8	Industrievariante	16,1	69,6	3,1	5,9	5,4
9/10	Metallindustrie	9,3	76,3	3,0	4,2	7,2
9/10	Elektroindustrie	14,2	66,8	6,7	5,3	7,0
9/10	Textilindustrie	17,6	80,6	—	1,8	—
9/10	Bauwesen	7,0	78,5	1,5	2,7	10,5
9/10	Landwirtschaftliche Produktion	14,8	65,0	10,7	4,3	5,4

(19)

Frankiewicz nennt diese Zahlen - die sich auf die in der in der Stundentafel ausgewiesenen drei bis vier Wochenstunden produktive Arbeit beziehen - nunmehr "sehr befriedigend".

Die unterschiedlichen Statistiken drücken jedoch nur eine quantitative Verschiebung der produktiven Arbeit der Schüler innerhalb des unveränderten Rahmens aus . Die Stellung der produktiven Arbeit in der polytechnischen Bildung und Erziehung ist unverändert geblieben. Man orientiert aber mehr auf körperliche Arbeit im polytechnischen Unterricht.

Es "dürfen keine unrealistischen Vorstellungen geweckt und keine falschen Orientierungen gegeben werden . Obwohl zum Beispiel die Prognose eindeutig ausweist , daß in der Industrie der Anteil körperlich schwerer und monotoner Arbeit abnehmen und der Anteil geistiger und schöpferischer Arbeit steigen wird , ... so ist doch andererseits zu sehen , daß 197o noch 82 Prozent aller Produktionsarbeiter der volkseigenen Betriebe der DDR überwiegend körperlich tätig waren."(2o) "Ohne Zweifel orientiert das die Schule stärker als bisher auf die Entwicklung der Fähigkeit und der Bereitschaft , körperliche Arbeit zu leisten , und zwar nicht zuletzt dadurch , daß der Anteil körperlicher Arbeit für die Schüler insgesamt verstärkt wird."(21)

Die neuartige , stärkere Betonung der produktiven Arbeit resultiert nicht aus einer Umbewertung ihrer Rolle , sondern aus gesellschaftlichen Sachzwängen , denen die Techniktheorie und die Polytechnik-Theorie weit vorausgeeilt war.

Wir können als Fazit der Definitionen zur Aufgabe der produktiven Arbeit im polytechnischen Unterricht ziehen , daß sie,pädagogisch-didaktisch reduziert,für

- die Ausbildung eines technischen Arbeitsvermögens und für
- die Ausbildung extrafunktionaler Qualifikationen (Arbeitserziehung)

eingesetzt wird .

7.5.2 Erkenntnisfördernde Arbeiten

Mit dem Begriff der "erkenntnisfördernden Arbeit" wird ein besonderer Typ produktiver Arbeit der Schüler bezeichnet , der auf eine optimale technische Qualifizierung der Schüler ausgerichtet ist. Erkenntnisförderde Arbeiten sind seit der Präzisierung der Polytechnik-Lehrpläne im Jahr 1964 obligatorischer Bestandteil des polytechnischen Unterrichts.und in den Stoffeinheiten der Lehrpläne ausgewiesen.
Sie vermitteln die "Einführung in die sozialistische Produktion" mit der produktiven Arbeit. "Die erkenntnisfördernden Arbeiten werden also den Stoffeinheiten des Faches EsP direkt zugeordnet."(1) Erkenntnisfördernde Arbeiten machen die produktive Arbeit für die technische Bildung nutzbar .

"Ganz allgemein kann man sagen , daß die erkenntnisfördernden Arbeiten pädagogisch geleitete , praxisbezogene Schülertätigkeiten unterschiedlicher konkreter Organisationsformen sind , deren Hauptaufgabe darin besteht , den Prozeß der Erkenntnisgewinnung beim Schüler zu erleichtern und eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den theoretischen Kenntnissen der Schüler und den realen Objekten und Erscheinungen herzustellen. Angesichts der Zielstellungen , denen die erkenntnisförderande Arbeit zu dienen haben , spielen die konkreten Formen und Mittel eine zweitrangige Rolle . Wichtig ist in erster Linie , daß sie die Herausbildung und Entwicklung der laut Lehrplan geforderten Kenntnisse beim Schüler günstig beeinflussen."(2)

W.Lange , der die erkenntnisfördernden Arbeiten lerntheoretisch begründete , erweitert diese Definition um folgende Elemente:
- erkenntnisfördernde Arbeiten ,"die unmittelbar der systematischen Erkenntnisbildung und dem systematischen Unterricht (als Form der systematischen theoretischen Grundlegung der Produktionsarbeit)"dienen, "brauchen dem Charakter nach nicht unbedingt produktive Ergebnisse liefern , die im Betrieb verwertet werden können"(3) , und seien als
- "Modellversuche , die den praktischen Arbeiten nur in den Hauptbeziehungen ähnlich sind , im Ablauf ihrer Phasen jedoch nach der didaktischen Aufeinanderfolge der Erkenntnisbildung bestimmt".(4)

Die erkenntnisfördernde Arbeit ist eine weitgehend didaktisierte Form der produktiven Arbeit der Schüler. J.Reichmann behauptet von ihr , sie verfälsche die produktive Arbeit der Schüler im polytechnischen Unterricht nicht , sondern mache sie erst im eigentlichen Sinne effektiv.(5) H.Kaiser reiht sie neben "labormäßigen Übungen" im Fach EsP ein.(6)
Sehr stark wird die Auffassung akzentuiert , die erkenntnisfördernde

Arbeit sei nicht immer in Verbindung mit produktiver Arbeit zu sehen , weil durch eine solche Verbindung die erkenntnisfördernde Arbeit ungerechtfertigt eingeschränkt werde,"weil hier zum Beispiel Tätigkeiten mit reinem Übungscharakter von vornherein ausgeklammert werden. (...) In diesem Zusammenhang sei der Hinweis auf die häufig anzutreffende Auffassung gestattet , daß es richtiger sei , nicht von 'erkenntnisfördernden Arbeiten',sondern besser von erkenntnisfördernden 'Tätigkeiten' zu sprechen. Wir können dieser Auffassung zustimmen , wenn es lediglich darum geht , auszudrücken , daß unter dem Begriff eine Vielzahl von Schaffensformen beim Schüler - auch solcher , die keine produktive Arbeit darstellen - verstanden werden soll."(7) Messner betont an gleicher Stelle , daß für "die Durchführung einer ganzen Anzahl erkenntnisfördernder Arbeiten ... das Vorhandensein eines gutausgestatteten polytechnischen Kabinetts unerläßlich" sei.

"Die erkenntnisfördernden Arbeiten sind nicht Selbstzweck , sondern Mittel zur Erreichung eines hohen wissenschaftlich-technischen und pädagogischen Niveaus im polytechnischen Unterricht. Durch sie werden der Wirkungsgrad der theoretischen Vorleistungen für die Produktionsarbeit der Schüler und die Fähigkeit der Schüler , die produktive Arbeit geistig zu erfassen undwissenschaftlich zu durchdringen , erhöht .... Ihr Wesen ist die dialektische Verknüpfung von manueller und geistiger Arbeit."(8)

Auch den erkenntnisfördernden Arbeiten wird erzieherische Wirkung zugeschrieben , weil sie dazu beitragen , dem Schüler einige grundsätzliche Einsichten über das Verhältnis von technischer und technologischer Ausnutzung der Naturgesetze im Produktionsprozeß und der Durchsetzung der ökonomischen Gesetze , über den Wandel der Wissenschaft zur unmittelbaren Produktivkraft und über die Ansprüche des Produktionsprozesses der Zukunft ,"der ohne den hochgebildeten und allseitig entwickelten , moralisch hochstehenden Menschen , der die moderne Technik und Wissenschaft meistert , nicht denkbar ist" , zu vermitteln.(9)

Die erkenntnisfördernden Arbeiten sind demzufolge als Tätigkeitsformen im Rahmen des Faches "produktive Arbeit" zu fassen , in denen die produktiven Zwecke den pädagogischen Zwecken eindeutig untergeordnet sind und die desnalb einen vorwiegend experimentellen , bzw. übenden Charakter haben.(10) Sie sollen die mittelbare mit der unmittelbaren Erkenntnis verbinden , bzw. den in den Lehrplänen ausgewiesenen Stoffen einen Hintergrund unmittelbarer praktischer Erfahrung vermitteln , der von der Richtigkeit der Erkenntnis überzeugt und sie festigt.(11)

Erkenntnisfördernde Arbeiten sind die Nagelprobe auf die technische Theorie . Sie erzielen anwendungsbereite Kenntnisse , die es ermöglichen , die "systematisch vorgebildeten Schüler ... in der unmittelbaren Produktion für Arbeiten höherer Schwierigkeitsgrade und umfangreicherer Anwendungsbreiten von Arbeitstechniken und polytechnischen Fertigkeiten " einzusetzen ,"als dies sonst bei Schülern möglich ist." (12) Vermittels der erkenntnisfördernden Arbeiten ist "die führende Rolle der mittelbaren Erkenntnis vor und während der produktiven Arbeit der Schüler (zu , D.B.) verwirklichen."(13)

Was hat man sich nun unter erkenntnisfördernden Arbeiten konkret vorzustellen?

W.Lange listet als erkenntnisfördernde Arbeit auf:

- Montage- und Demontagearbeiten , durch die die Schüler die Funktionsprinzipien der Maschinen kennenlernen ,
- Laboruntersuchungen , die die theoretischen Kenntnisse durch praktische Anwendung vertiefen ,
- Probeversuche zu richtigen Einsatz von Technik und Techhnologie ,
- technologische Planungsarbeiten zum Abschätzen von technologischen Abläufen und ihren ökonomischen Erfordernissen ,
- technische Planungsarbeiten zur Förderung des konstruktiven Denkens ,
- Modellexperimente zum Studium vom Funktionen , wenn dies unter Realbedingungen nicht möglich ist. (14)

Eine ähnliche Vorstellung wird auch von Messner vertreten.(15)

Messner gibt auch unterrichtsmethodische Hinweise zur Durchführung der erkenntnisfördernden Arbeiten , die nach seiner Auffassung als "frontale Tätigkeit aller Schüler im Klassenraum , im Kabinett oder Labor , im Schulgarten oder Betrieb ;

- als Tätigkeit von Schülergruppen in diesen Einrichtungen ;
- als Einzelaufträge an bestimmte Schüler , die von diesen an einem der genannten Plätze zu lösen sind ;
- als Aufgabenstellung an Schülerarbeitsgemeinschaften ;

als praktisch-theoretisch orientierte Hausaufgabe" verwirklicht werden können.(16)

Wie der"technologische Wirkungstammbaum" soll die erkenntnisfördernde Arbeit dazu beitragen , den Schüler mit den im Zeitalter der wissenschaftlich-technischen Revolution nötigen Algorithmen technischen Arbeitshandelns auszustatten . Sie soll "die Ausstattung der Schüler mit Algorithmen technischer Arbeitshandlungen ... zunehmend durch die Vermittlung heuristischer Fähigkeiten des technischen Problemlöseverhaltens ... ergänzen"(17)

Die erkenntnisfördernden Arbeiten machen einen wesentlichen Teil der produktiven Arbeit der Schüler am Unterrichtstag in der Produktion aus. Daß ihre Rolle sich im Verlauf der Entwicklung des polytechnischen Unterrichts nicht abgeschwächt hat , belegt die Tatsache , daß das in ihnen verkörperte didaktische Prinzip zur Grundlage einer Weiterentwicklung gemacht wurde , die den polytechnischen Unterricht in der Erweiterten Oberschule betrifft.

Als man die 1964 im Lehrplan verankerte berufliche Grundausbildung an den Erweiterten Oberschulen ablöste , die immerhin noch auf einen normalen Beruf vorbereitete , setzte man an ihre Stelle sogenannte "wissenschaftlich-praktische Arbeiten" . Sie sollen in den Klassen 11 und 12 die wissenschaftlich-technische Grundlagenbildung weiterführen und auf das Niveau der Hochschulreife in "strukturbestimmenden Studienrichtungen" heben.(18) Gemeint sind u.a. Elektrotechnik , Elektronik , Datenverarbeitung , BMSR-Technik , Chemotechnik , Technologie , Ökonomie , mathematisch-statistische Methoden in der Ökonomie und Agrotechnik .(19)

Nach der Methode der erkenntnisfördernden Arbeiten sollen die Schüler im Rahmen der wissenschaftlich-praktischen Arbeiten "befähigt werden und lernen ,

- die für die Erfüllung eines Arbeitsauftrages notwendige Literatur und andere Dokumentationen auszuwerten und selbstständig das erforderliche Wissen zu erwerben ,
- durch Beobachten , Prüfen und Experimentieren wissenschaftliche Informationen zu erfassen und zu sammeln ,
- erarbeitetes Wissen mittels Konspekt , Exzerpt , Notizen , Protokollen u.a. zu speichern und
- technische , ökonomische und soziale Sachverhalte mit Hilfe mündlicher und schriftlicher Aussagen sachlich exakt und eindeutig darzulegen."(2o)

In der Abiturstufe sind für die wissenschaftlich-praktischen Arbeiten insgesamt 2oo Unterrichtsstunden vorgesehen.(21) Sie sind wahlweise obligatorisch und unterschieden sich von der beruflichen Grundausbildung dadurch , daß sie eindeutig auf die Studienperspektive ausgerichtet sind und dem späteren ingenieurwissenschaftlichen und ökonomischen Leitungspersonal der Betriebe die ersten zur Ausfüllung dieser Positionen nötigen Qualifikationen vermitteln. Dafür tritt der unmittelbar produktive Aspekt des in dieser Form weitergeführten polytechnischen Unterrichts vollends in den Hintergrund.

A.Sommer ist unserer Kenntnis nach der einzige DDR-Autor , der sich

gegen die Zurückdrängung des produktiven Charakters der Arbeit der Schüler , gegen die Konsequenzen einer führenden Funktion erkenntnisfördernder Arbeiten gewendet hat und seine Kritik empirisch fundierte. Sommers Kritik ist durch die mangelnde Effektivität der produktiven Arbeit in der praktizierten Form ausgelöst . Er bleibt zunächst den Zielstellungen einer primär technischen Arbeitsqualifizierung immanent .

Er wendet sich gegen eine pädagogische Herauslösung der produktiven Arbeit aus dem Produktionsprozeß , insbesondere gegen einen pädagogischen Primat in der produktiven Arbeit und gegen erkenntnisfördernde Arbeiten , die die produktive Arbeit seiner Auffassung nach in die Unverbindlichkeit von Übungsarbeiten versetzen.(21)

Sommer formuliert sieben Hypothesen zum Charakter der produktiven Arbeit im polytechnischen Unterricht der DDR-Schule in der Zeit vor 1964 , die er durchweg an empirischem Material verifiziert:

"1. Als Folge einer unzureichenden organisatorisch-methodischen Gestaltung des Unterrichtstages in der Produktion im allgemeinen und der produktiven Arbeit der Schüler im besonderen ist der Anteil der produktiven Arbeit der Schüler noch zu gering.
2. Die produktive Arbeit der Schüler vollzieht sich gegenwärtig noch weitgehend nach den grundsätzlichen Gesichtspunkten der organisatorisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts , und zwar eines Unterrichts , der nicht die Merkmale eines modernen sozialistischen Fachunterrichts trägt. Es wird völlig außer acht gelassen , daß die produktive Arbeit der Schüler ein selbstständiger Bereich der Bildung und Erziehung ist , die sich am allerwenigsten in das Schema primitiven Frontalunterrichts zwängen läßt . Sie folgt eigenen techno l o g i s c h e n Gesetzmäßigkeiten.
3. Aus der "Verschulung" der produktiven Arbeit ist auch der Tatbestand erklärbar , daß die technologischen Vorgänge soweit aus "didaktischen Erwägungen" vereinfacht werden , daß jede vernünftige Technologie aufgegeben wird.
4. In dem von uns kritisierten "verschulten" Arbeitsprozeß der Schüler werden - als Folge der Vereinfachung - Arbeitstechniken vermittelt , die zwar jetzt und auch in Zukunft als G r u n d fertigkeiten notwendig , aber für den modernen Produktionsprozeß nicht typisch sind.
5. Der didaktisch vereinfachte Arbeitsprozeß der Schüler deckt notwendigerweise auch eine Vielzahl technologisch-ökonomischer Probleme zu.Ferner entspricht in solchen Fällen die Arbeitsorganisation auch nicht im Entferntesten der Produktionswirklichkeit.
6. Die gekennzeichneten Mängel sind nicht nur vom Standpunkt der Vermittlung elementarer Kenntnisse in Ökonomie und Arbeitsorganisation bedenklich , sondern auch vom Standpunkt der Erziehung aus , vor allem für die Herausbildung wertvoller Arbeitshaltungen.
7. Die produktive Arbeit der Schüler unter den Bedingungen einer primitiven Technologie ist letztlich auch kaum geeignet , die erforderlichen technischen Interessen für die spätere Berufsentscheidung zu entwickeln."(22)

Sommer macht deutlich , daß die "verschulte" , didaktisierte Form der produktiven Arbeit der Schüler weder einer weitergehenden gesellschaftspolitischen Zielstellung entspricht - obwohl er seine Kritik nicht an der Ausblendung der gesellschaftlichen Bezüge aus der produktiven Arbeit entwickelt und mit der Kategorie der "wertvollen Arbeitshaltungen" im Rahmen der Kategorien der Arbeitserziehung verbleibt - noch in der Lage ist , im engeren Sinne eine ausreichende technische Qualifikation als Vorbereitung auf die spätere Produktionstätigkeit zu vermitteln. Sie leistet nach Sommers glaubhaft belegter These das nicht , was sie der Intention nach par excellence leisten müßte , weil sie - im Bestreben, die technische Ausbildung bis zum Äußersten zu optimieren - deren Inhalte so verfälscht , daß sie der Wirklichkeit nicht mehr entsprechen.

Sommer hält demgegenüber daran fest , daß "eigentlich produktive Arbeit der Schüler ... , die materielle Werte schafft , ... Arbeit in einer Ernstsituation " sein müsse , " die den Altersbesonderheiten der Schüler entsprechend weitgehend die Merkmale des Produktionsprozesses trägt."(23) Sommer setzt den praktizierten Formen produktiver Arbeit - durch "Untersuchungen in der alltäglichen Praxis des Unterrichtstages in der Produktion" fundiert (24) - Formen selbstverantworteter , kollektiver Gruppenarbeit der Schüler entgegen , die unter Produktionsbedingungen stattfinden bzw. ihnen weitestgehend angepaßt sind und die nach seinen Untersuchungen sowohl hinsichtlich der materiellen Arbeitsergebnisse , als auch des Wissenserwerbs und der erzieherischen Wirkung den von ihm kritisierten Formen der produktiven Arbeit weit überlegen sind.(25) Offensichtlich trägt dazu bei , daß diese Organisationsformen der produktiven Arbeit ein Merkmal aufweisen , das die herkömmliche produktive , didaktisch arrangierte Arbeit nicht aufweist : sie legt den Schüler die Kompetenzen über Ziel , Organisation und Ergebnis der Arbeit in einem gewissen Rahmen in die Hand und stimuliert dadurch deren Leistung auf allen Ebenen.

7.5.3 Arbeitserziehung

Während die erkenntnisfördernden Arbeiten auf die arbeitsprozeßliche und technische Qualifizierung der Schüler ausgerichtet sind , vertritt die Arbeitserziehung die erzieherische Komponente der produktiven Arbeit der Schüler im polytechnischen Unterricht. Sie stellt das letzte Glied in der Entwicklung des polytechnischen Unterrichts dar , das systematisch gefaßt wurde.(1)
In unserer bisherigen Darstellung hatten wir gesehen , daß mit der Arbeitserziehung diejenigen Qualifikationen vermittelt werden sollen , die nicht dem technischen Charakter des Produktionsprozesses zu verdanken sind , sondern seinen Organisationsformen und seiner gesellschaftlichen Verfassung. Diese Qualifikationen werden von der Industrie- und Arbeitssoziologie kapitalistischer Gesellschaften als extrafunktionale Qualifikationen bezeichnet . Gemeint sind etwa Anpassungsfähigkeit , Mobilität , Disziplin , Unterordnung und Einordnung in die technischen und sozialen Strukturen des Produktionsprozesses , Anerkennung der gesellschaftlichen Verfassung des Produktionsprozesses.
Wendet man den Begriff der extrafunktionalen Qualifikation auf jene Einheit von Fähigkeiten und Fertigkeiten an , über die der sozialistische Produzent als "Herr der Produktion" verfügen sollte , so wäre ihm nicht nur die planifikatorische Qualifikation zu subsumieren , die wir als ein wesentliches Merkmal des "Herrn der Produktion" angesehen hatten , sondern auch die mit unserem dritten heuristischen Begriff so bezeichnete politische Qualifikation zuzurechnen. Allerdings ist es bei einer solchen Umschreibung nicht mehr legitim , von "extra"funktionalen Qualifikationen zu sprechen , denn zur Ausübung der allseitigen Verfügung über die Produktion sind diese Qualifikationen funktionaler Ausdruck einer neuen gesellschaftlichen Verfassung des Produktionsprozesses.
Wir wollen im folgenden Abschnitt wieder aufgreifen , konkretisieren und vertiefen , was wir über die Auffassungen der DDR-Pädagogik über die Arbeitserziehung der Schüler bisher dargestellt haben.

"Das Ziel besteht ... darin , die objektiven erzieherischen Potenzen

der sozialistischen Arbeit zu mobilisieren und sie als Erziehungsmittel auf der Grundlage der Verbindung von Unterricht und Produktion in das umfassende System der sozialistischen Erziehung und Bildung einzuordnen." "Hauptziel der sozialistischen Arbeitserziehung ist die Herausbildung des sozialistischen Arbeitsbewußtseins der jungen Generation im Zusammenhang mit der Herausbildung des sozialistischen Bewußtseins überhaupt."(2)

J.Polzin setzt dieser Definition als weitere Kategorie das Arbeitsverhalten hinzu.(3)

Die Erziehung zu Arbeitsbewußtsein und zu einem sozialistischen Arbeitsverhalten orientiert sich an einem Bild dessozialistischen Arbeiters , das K.Hager mit dem "Streben nach höheren Leistungen , Schöpfertum, Selbststlosigkeit , Verantwortungsbewußtsein , Diszipliniertheit , Kollektivgeist , Drang nach Bildung und nicht zuletzt Stolz , Angehöriger der Arbeiterklasse zu sein " umreißt.(4)

Wolf begründet , warum die Arbeitserziehung keine expliziten , auf gesellschaftliche Widersprüche bezogene politische Dimensionen aufweist : "Antagonistiscne Widersprüche zwischen den Produktionsarbeitern und den leitenden Organen der Produktion sind verschwunden"(5) - sodaß es weder die Aufgabe noch den realen Anlaß gibt , die Schüler zur Durchsetzung der Arbeiterinteressen in der Produktion zu erziehen. Stattdessen sollen sie erkennen , daß

-die Arbeit im Sozialismus allein gesellschaftlichen und damit auch den privaten Interessen dient ,
- der umfassende Aufbau des Sozialismus mit der Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution identisch ist , und daß
- die Arbeit der Werkttäigen einen Einfluß auf das Kräfteverhältnis zwischen Sozialismus und Imperialismus ausübt.(6)

Polzin , der diese durch Arbeitserziehungen zu vermittelnden allgemeinen Grundüberzeugungen nennt , hebt besonders die Aufgabe der Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution hervor :

"Unter den Bedingungen der technischen Revolution muß die Erziehung zur Liebe zur Arbeit auch die Liebe zum Lernen und zur Wissenschaft , zum wissenschaftlichen Denken und Handeln und die Befähigung und die Bereitschaft einschließen , den wissenschaftlich-technischen Fortschritt mitzubestimmen."(7)

Polzin weitet im Gegensatz zu anderen DDR-Autoren - die die Arbeitserziehung im wesentlichen auf die Ausnutzung der erzieherischen Potenzen der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur , also auf die Tugenden wissenschaftlichen und technischen Handelns auf der Basis exakter Anwendung der Gesetze von Natur und Technik (8)einschränken - die Dimensionen der Arbeitserziehung aus. Er entwickelt folgendes "System" der Arbeitserziehung:

I."Erziehung zur Liebe zur Arbeit für den Sozialismus als Ausdruck der Liebe der jungen Generation zu ihrem sozialistischen Vaterland."
Sie beinhaltet:
1."Politisch-ideologische Erkenntnisse und Einsichten in die Bedeutung der materiellen Produktion für das gesellschaftliche und persönliche Leben."
2."Politisch-ideologische Erkenntnisse und Einsichten in wesentliche Normen und Regeln der sozialistischen Arbeitsmoral."
3." Politisch-ideologische Erkenntnisse und Einsichten in wesentliche ästhetische Prinzipien, Anschauungen und Ideale."

II. "Erziehung zur Liebe zu den arbeitenden Menschen und zur Achtung vor ihnen als Ausdruck der Klassenverbundenheit der jungen Generation mit den Werktätigen und der Partei der Arbeiterklasse."
Sie beinhaltet:
1."Politisch-ideologische Erkenntnisse und Einsichten in die historische Rolle der arbeitenden Menschen in der Gesellschaft , in ihren Kampf für Frieden und soziale Gerechtigkeit."
2."Politisch-ideologische Erkenntnisse und Einsichten in wichtige moralische Normen und Regeln der zwischenmenschlichen Beziehungen der Werktätigen."
3."Politisch-ideologische Erkenntnisse und Einsichten in das Wahre und Schöne des revolutionären Kampfes der Arbeiterklasse für den Aufbau des Sozialismus."

III. "Erziehung zur Achtung jeder gesellschaftlich notwendigen Arbeit als Ausdruck der Bereitschaft der jungen Generation , alle schöpferischen Kräfte zum größtmöglichsten Nutzen für die Gesellschaft einzusetzen."
Sie beinhaltet:
1."Politisch-ideologische Erkenntnisse und Einsichten in die Gesetzmässigkeiten der wissenschaftlich-technischen Entwicklung ."
2."Politisch-ideologische Erkenntnisse und Einsichten in wichtige moralische Normen und Regeln des Verhaltens zur gesellschaftlich-nützlichen Arbeit und zum gesellschaftlichen Eigentum."
3."Politisch-ideologische Erkenntnisse und Einsichten in das Typische und Schöne des Verhaltens des sozialistischen Menschen zur Arbeit und zum gesellschaftlichen Eigentum." (9)

Polzin rastert die Inhaltskomplexe der Arbeitserziehung nach

- der Anerkenntnis und Einübung in die gesellschaftliche Verfassung der Verkehrverhältnisse ,
- der Anerkenntnis der gesellschaftlich gesetzen Moralnormen und der Normen des gesellschaftlichen Verkehrs , und nach
- einem Anteil ästhetischer Erziehung , der die Ziele der Arbeitserziemit einem verklärenden Überbau versieht.

Seine Kategorien lassen sich auf Inhalte und Strukturen einer Arbeitserziehung in jeder beliebigen Gesellschaftsformation anwenden , die immer darauf gerichtet ist , die allgemeinen gesellschaftlichen Verkehrsformen , bestimmte Arbeitstugenden und ein Element affektiver Bejahung zu erzeugen. Es ist deshalb nötig , den besonderen"sozialistischen" Inhalt dieses Systems der Arbeitserziehung zu überprüfen.

Dazu müssen wir auf die konreten Inhalte und Methoden sozialistischer Arbeitserziehung in der DDR zurückgreifen.

Polzin bezeichnet den Unterricht aller allgemeinbildenden Fächer als für die sozialistische Arbeitserziehung sehr wichtig , weil er durch die Herausbildung einer wissenschaftlichen Weltanschauung eine wesentliche Vorleistung für die Herausbildung der Liebe zur Arbeit erbringt und durch "eine einheitliche Arbeitsordnung im Unterricht ... das einheitliche Einwirken aller Fachlehrer auf die Erziehung zur Liebe zur Arbeit , zur sozialistischen Arbeitskultur und Arbeitshygiene"einwirkt.(1o) Im Unterricht aller Klassen wird zur Freude an jeder ehrlichen Arbeit , Regelmäßigkeit und Pünktlichkeit , Ehrlichkeit der Arbeit erzogen und das Bummelantentum bekämpft. Die Arbeitserziehung durch die Arbeitsordnung in den allgemeinen Unterrichtfächern ist als die allgemeine Rahmenbedingung der speziellen , mit der produktiven Arbeit verbundenen Arbeitserziehung anzusehen.

Für die Arbeitserziehung im polytechnischen Unterricht hat die DDR-Pädagogik ein diffenziertes Methodeninstrumentarium entwickelt:

"Wir können immer wieder feststellen , daß sich die gesellschaftliche Motivierung auf den Arbeitselan der Schüler , auf ihr Verantwortungsbewußtsein , auf ihre Sorgfalt und Genauigkeit fördernd auswirkt."(11)

Gesellschaftliche Motivierung wird zum Hebel der Arbeitserziehung und in den Formen der

- Einbeziehung der Schülerarbeit in die Betriebspläne und der Unterrichtung der Schüler über diese Tatsache ,
- Einbeziehung der Schülerarbeit in sozialistischen Wettbewerb ,
- Anwendung ökonomischer und ideller Stimuli im Produktionsunterricht .
- kollektiven Arbeit der Schüler ,
- des Kennenlernens der Leistungen der Neuerer und Bestarbeiter ,und
- der Konfrontation der Schüler mit "negativen Erscheinungen"

verwirklicht.

Die Einbeziehung der produktiven Arbeit der Schüler in den Betriebsplan soll ihr einen Platz im Volkswirtschaftsplan anweisen und den Schülern das Gefühl verleihen : "Wir werden geachtet und anerkannt, uns wird Vertrauen geschenkt, unsere Arbeit wird benötigt , und es werden hohe Anforderungen an uns gestellt."(12)

Hierzu soll als methodisches Mittel auch die Einbeziehung der Schüler in die Produktionsplanung eingesetzt werden - allerdings nicht auf die des Betriebes , sondern lediglich des Schülerarbeitsprozesses . (13)

Gedacht ist - wie ein Beispiel erhellt - , die Schüler Fragen der Be-

vorratung von Werkstücken und der Auswahl von Werkzeugen für die Schülerproduktion und der technologischen Abfolge der Arbeitsoperationen mit lösen zu lassen.(14) Aber auch das wird noch für nicht unbedenklich gehalten.(15)

Was mit Methoden des sozialistischen Wettbewerbs zwischen Schülerbrigaden und ganzen Klassen , aber auch mit Wettbewerbsverpflichtungen gegenüber den Betrieben erreicht werden soll , macht das Beispiel eines solchen Wettbewerbsvertrages deutlich.

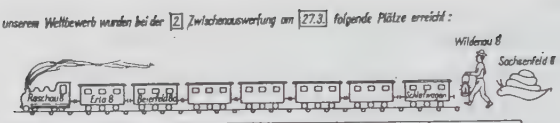
Im VEB Meßgerätewerk Beierfeld - dessen polytechnischer Unterricht in der Fachliteratur des öfteren als vorbildlich hingestellt wird - vereinbarten Schülerbrigaden und Betriebsleitung folgendes:

"1. Wettbewerbsziele :
a) Erreichen von Bestnoten bei Kontrollarbeiten in den Fächern Einführung in die sozialistische Produktion und Technisches Zeichnen.
b) Herstellung einwandfrei funktionierender Meßgeräte .
c) Einhaltung der Lerndisziplin im theoretischen und praktischen Unterricht.

2. Ermittlung der Wettbewerbsergebnisse :
a) Die Wettbewerbsziele a bis c werden anhand der Leistungsbücher durch die Betreuer und Lehrer ermittelt.
b) Die Ermittlung erfolgt nach Punkten.
c) Für jede Note 1 (Durchschnittsnote) bei Kontrollarbeiten in den Fächern Einführung in die sozialistische Produktion und Technisches Zeichnen erhält die Klasse 3o Pluspunkte , für jede Note gut 2o und für jede Note befriedigend lo Pluspunkte.
d) Für jedes einwandfrei funkionierende Meßgerät , das auch keine anderen Mängel (Unsauberheiten , Beschädigungen) aufweisen darf , werden der Klasse 5 Pluspunkte angerechnet .
e) Bei einwandfreier Lern- und Arbeitsdisziplin erhält die Klasse im auszuwertenden Zeitraum 2o Pluspunkte."(16)

Die Wettbewerbsvereinbarung enthält auch einen Schlüssel zum Abzug von Minuspunkten für schlechte Leistungen , die in unserer Quelle leider nicht abgedruckt sind.

Die Auswertung solcher Wettbewerbe geschieht öffentlich , u.a. auf Anschlagtafeln , in die die wöchentlichen Leistungen eingetragen werden. In Beierfeld verwendet man dazu folgende nachzuahmende Anschlagtafel, die vom "Handbuch für den polytechnischen Unterricht" propagiert wird und sich nicht darauf beschränkt , in dem verwendeten Bild eines Eisenbahnzuges die Rangfolge der Leistungen einzutragen , sondern die schlechtesten Positionen bildlich und verbal herabzuwürdigen. Dies Bild hört nicht mit einem einfachen Waggon , sondern mit einem Schlafwagen auf , und hinter dem Schlafwagen geht ein Nachtwächter einher , dem wiederum eine Schnecke folgt:



Klasse	1. Woche					2. Woche					3. Woche	4. Woche	5. Woche	6. Woche
	ESP /1	Abw. zu vorh. Woche	Durchschn. Note	Durchschn. Note zum 1. Durchgang	Punkte insges.	ESP /1	Abw. zu vorh. Woche	Durchschn. Note	Durchschn. Note zum 1. Durchgang	Punkte insges.				
Raschau 8	3	+5	121/1	122/1	86	2	+5	15/2	127/1	172				
Erla 8	2	+5	103/2	228/2	78	2		74/3	122/2	93				
Beerfeld 8c	3		8/3	273/2	53	2		71/3	173/2	78				
Wildenau 8	3		6/4	334/3	34	3	-5	4/2	334/3	27				
Sachsenfeld 8	4	-5	5/5	344/4	5	3	-5	5/3	334/3	28				

Durchschnittsnoten der Leistungstafel
Note 1 = 20 Pluspunkte
2 = 15 "
3 = 10 "
4 = 5 "

Durchschnittsnoten bei ESP und TZ-Kontrollarbeiten
Note 1 = 30 Pluspunkte
2 = 20 "
3 = 10 "
4 = 0 "

Je funktionierendes Gerät
=5 Pluspunkte
Je Rückläufer=4 Minuspunkte

(17)

Ökonomische Hebel sollen in die produktive Arbeit der Schüler eingang finden , weil die Schüler durch sie "die harmonische Verknüpfung von gesellschaftlichen und persönlichen Interessen als wichtigste Bedingung eines wertvollen inneren Lebens und als Quelle des persönlichen Glücks erkennen" und sie auf diese Weise "ihrer aktiven Rolle in der gesellschaftlichen Entwicklung "gerecht werden und ein "neues Wertebewußtsein herausbilden , das sich im sozialistischen Arbeitsethos widerspiegelt."(18)

In welcher Form sie angewandt werden , gibt am deutlichsten eine Dissertation von St.Katz wieder , der im VEB Dentaltechnik Untersuchungen über die Wirkung ökonomischer und moralischer Stimuli angestellt hat und über deren Ergebnisse folgendes berichtet:(19)

"Die individuelle Entlohnung und die individuelle Geldprämie sind als materielle Anreize gegenüber Schülern keineswegs ungeeignet."(S.31)
Katz setzt sie ein , um die Schüler "mit Fragen der Planerfüllung , der Erhöhung der Qualität der Erzeugnisse , der Senkung des Ausschusses , des Material- und Energieverbrauchs und der Selbstkosten vertraut" zu machen.
Mit dieser Zielstellung führt er einen Unterrichtsversuch in einer Untersuchungsklasse in den Fächern EsP , Technisches Zeichnen und Produktive Arbeit durch. Die Klasse ist in zwei Brigaden geteilt , wobei dem Lehrer zwei Schülerbrigadiere zur Seite stehen , die die Ausrüstung der Schüler , die Ordnung an den Arbeitsplätzen und die Arbeit der Schüler als Fachhelfer des Lehrers kontrollieren. Allein die Brigadiere werden in die Vorbereitung des Unterrichts eingeschaltet. Sie sind Schüler , "die mit ihren Kenntnissen ,Fähigkeiten und Fertigkeiten über dem Durchschnitt der Klasse liegen und ein vorbildliches Ver-

halten zeigen."(S.39)
Die Schüler bekommen einen Arbeitsauftrag ; der mit 3oo,-MDN Kollektivprämie dotiert wird , über deren Verwendung nach Abschluß der Arbeit Klassenleiter , Gruppenrat und Schülerbrigadiere entscheiden sollen.
Im Verlauf der Arbeit werden die hervorragend arbeitenden Schüler aus den Brigaden herausgenommen und bekommen Einzelaufträge.
Katz stellt folgende Auswirkungen der Kollektivprämie fest:
- die Prämie stimulierte zur termingerechten Ausführung der Arbeit und zum Ausknobeln neuer Fertigungstechniken .(S.7o)
- sie stimulierte eine Arbeitsbereitschaft , auch wenn der Inhalt der Arbeit noch nicht bekannt war.(S.75) Katz bewertet das positiv .
- das Geld verwandelt sich vom einfachen materiellen Anreiz zu einem ethischen Faktor der Arbeitsstimulierung .
- der materielle Anreiz verstärkt und konkretisiert eine positive Arbeitshaltung .
Aufgrund dieser "positiven" Ergebnisse differenziert Katz seine Erörterungen über die im polytechnischen Unterricht anwendbaren Formen materieller Anreize und nennt zusätzlich zur Kollektivprämie die
- individuelle Prämie (S.79 und 13of),
- den Übergang des Werkstückes in persönlichen Besitz (S.99) ,
- die Aussetzung von "Sachwertzielprämien" von unterschiedlichem Wert , die aus der Kollektivprämie bezahlt und für die besten Leistungen vergeben werden.(S.123)
Insgesamt bewertet Katz die individuellen materiellen Anreize höher als die kollektiven , weil sie den Einzelschüler mehr stimulieren.
Mit Kollektivprämien müsse gegenüber Klassenkollektiven , den besten Schüler gegenüber aber müsse mit Einzelprämien gearbeitet werden , wobei die Einzelprämien in der Regel aus den Kollektivprämien bezahlt werden sollen.(S.123-13o)
Nach Katz Befragungen stimmen die Schüler in der Mehrheit solchen Regelungen zu. Negative Stellungnahmen wertet er als Gleichmacherei.(S.131f)

Zusätzlich zu den materiellen Anreizen sollen im polytechnischen Unterricht moralische Stimuli verwandt werden. Das betrifft zunächst stimulierende Formulierungen in den Arbeitsaufträgen , wie "Leistet Qualitätsarbeit - ihr wollt doch auch keine schlechte Ware !" , aber auch mündliche Stimulierungen während der produktiven Arbeit , wie: "Herr Sch.(= der Vater eines der Jungen , D.B.) und seine Arbeitskollegen werden mit den von Euch hergestellten Spannklemmen arbeiten.Sie erwarten von Euch einwandfrei funktionierende und formschöne Spannklemmen , damit sie ihre Arbeit in guter Qualität verrichten können. Herr Sch. soll immer sagen können : Eine davon hat mein Junge gemacht ! Strengt Euch also an , damit Herr Sch. so sprechen kann."(S.61 und 142)

Weitere moralische Stimuli sind :
- die Erlaubnis , das Werkstück mit nach Hause zu nehmen und es den Eltern zu zeigen .
- die Auswahl der besten Schüler darf ihre Werkstücke dem Betriebsleiter persönlich übergeben ,
- die Schüler mit den besten Leistungen erhalten höherwertiges Arbeitsmaterial (im vorliegenden Fall Messing statt Eisen) ,
- die Arbeit der besten Schüler wird öffentlich anerkannt durch eine Belobigung beim Fahnenappell, und
- Zensuren .

Katz faßt seine Ergebnisse dahingehend zusammen , daß
- die materiellen und moralischen Anreize in der sozialistischen Arbeitserziehung ein äußerst wirksames Mittel sind ,
- daß die materiellen Anreize eine höher stimulierende Wirkung haben

als die moralischen und deshalb im Vordergrund stehen müßten , daß aber - für die Erhöhung der Arbeitsproduktivität eine Verbindung von materiellen und moralischen Anreizen unerläßlich sei.(S.176)

"Unsere Bemühungen müssen also darauf gerichtet sein , die Schüler aufgrund gesellschaftlich wertvoller Motive zu einer positiven Einstellung zum Arbeitsauftrag gelangen zu lassen und Arbeitsaufträge aus gesellschaftlich wertvollen Motiven , l e t z t l i c h u m d e r A r b e i t s e l b s t w i l l e n , zu erfüllen."(S.184 , Hervorhbg. D.B.)

Materielle und moralische Stimuli werden zur Einübung einer auf Erhöhung der Arbeitsproduktivität ausgerichteten Arbeitshaltung eingesetzt. Sie sind aber zugleich auch wirksame Einübung in das den wirklichen Produktionsprozeß beherrschende Leistungsprinzip und die dort angewandten Formen der Entlohnung und Prämierung. Reichmann macht unfreiwillig deutlich , daß die Anwendung der materiellen Stimuli im Unterricht auch eine präventive Absicht verfolgt : die Berechtigung materieller Stimulierung soll nicht in Frage gestellt werden.

"Durch das sozialistische Leistungsprinzip wird ein Maßstab geschaffen , der die reale Bedeutung der Leistung für den sozialistischen Aufbau sichtbar macht : Damit verbunden sind Fragen der TAN (= technische Arbeitsnormen, D.B.) , des Leistungslohns , des Prämiensystems; Probleme, deren theoretische Begründung im Unterricht durchaus möglich ist , die aber am Produktionsplatz an Hand der Arbeitsunterlagen viel nachhaltiger belegt werden können. Viele unserer Schüler werden durch das Elternhaus von dem für die kapitalistische Ausbeutung typischen "Akkord" gehört haben und damit viele negative Vorstellungen verbinden , die sie eventuell auch auf unsere heutige Entlohnung ausdehnen. Kann man diese falschen Vorstellungen nur mit Erklärungen wegwischen ? Diese für die Entwicklung des Leistungswillens der Schüler so wichtige Klärung der Problematik muß man erleben. Die Schüler sollen ja nicht nur verstehen , warum das sozialistische Leistungsprinzip notwendig ist , sie sollen auf Grund der gewonnenen Einsicht das Leistungsprinzip bejahen."(2o)

Die Bedeutung der Arbeit Katz' liegt darin , daß hier unverstellt und unproblematisiert die Umsetzung der Mechanismen der Planung und Leitung der Volkswirtschaft und ihre gesellschaftpolitische Dimensionierung deutlich gemacht wird : als Erziehung zu - der Tendenz nach - formaler Leistungsbereitschaft und als Einübung eines Arbeitsverhaltens, das die ökonomischen Hebel und andere Instrumente der Planung und Leitung des volkswirtschaftlichen und betrieblichen Reproduktionsprozesses fraglos akzeptiert und in ihrer Anwendung zu optimalen persönlichen Ergebnissen zu gelangen versucht.
Allerdings müssen diese Prinzipien den Zielen einer Kollektiverziehung entgegenlaufen , weil sie statt zielgerichteter Zusammenarbeit

die Konkurrenz der Schüler um die Prämie und statt gleichberechtigter Zusammenarbeit eine hierarchische Organisation der Schülerproduktion hervorruft. Sie laufen auch einem Interesse an der Artikulation widersprüchlicher Auffassungen zuwider , weil sowohl durch materielle wie moralische Stimuli abweichendes Verhalten deutlich sanktioniert wird.

Katz' Arbeit kommt auch das Verdienst zu , unverstellt deutlich zu machen , worin der Chrakter der "revolutionären Praxis" besteht , in die die Schüler durch die produktive Arbeit einbezogen werden sollen, nämlich in hohen Arbeitsleistungen .

Die in der DDR-Schule praktizierte Arbeitserziehung ist eindimensionale,auf die politischen und ökonomischen Erfordernisse des Produktionsprozesses ausgerichtete , extrafunktionale Qualifikation mit eben den Inhalten , die diese Kategorie in der Arbeitssoziologie zugeschrieben werden.

7.5.4 Organisationsformen der produktiven Arbeit der Schüler

Die Organisation der produktiven Arbeit der Schüler im polytechnischen Unterricht ordnet sich der Aufgabe der lehrplangerechten Durchführung der Pläne für die produktive Arbeit der Schüler unter. Oppermann stellt darüberhinaus die Forderung , daß sie die Bedingungen für eine sozialistische Erziehung der Schüler sichern soll.(1) Die Neugestaltung des polytechnischen Unterrichts durch die Lehrpläne von 1967 "erhöhte"die"pädagogische Notwendigkeit für die Einrichtung spezieller Bildungsstätten für den polytechnischen Unterricht in den Betrieben."(2)
Diese Bildungsstätten müssen unter dem Aspekt der Durchführung der produktiven Arbeit zulassen , daß
- eine Arbeit mit produktivem , gesellschaftlich-nützlichem Charakter organisiert werden kann ,
- die Arbeit auf den Produktionsprozeß der Betriebe bezogen werden und
- die Schüler ihre Arbeitsaufträge eigenverantwortlich ausführen können , und der
- Anteil der geistigen Arbeit an der produktiven Arbeit hoch ist.(3)

Dem ersten Kriterium ordnet Oppermann die Einordnung der produktiven Arbeit der Schüler in die Betriebspläne durch die Übergabe einer im Betrieb laufenden Teilproduktion an die Schülerproduktionsabteilung zu , die anderen Kriterien betreffen den Schülerproduktionsprozeß selbst.(4)
Welche Leistungen werden durch die Organisationsformen der produktiven Arbeit zur Verwirklichung dieser Ziele und der in der sozialistischen Bildungskonzeption enthaltenen Ziele erbracht?

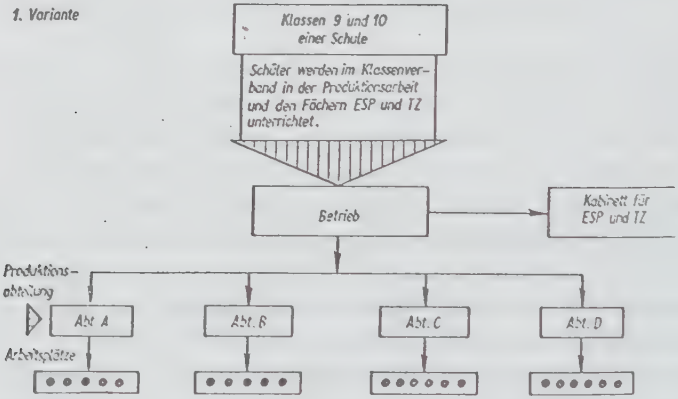
Beginnen wir mit den Formen der Anleitung der Schüler und ihren Verbindungen mit der Arbeit und den Arbeitern in der Betriebsproduktion. Hier ist von Anfang ein Betreuungssystem eingeführt worden. Schon 1960 heißt es : für die Betreuung der Schüler seien "Betriebsfunktionäre oder Angehörige der Betriebsintelligenz" zu wählen , sofern sie pädagogisch qualifiziert seien.(5) Man richtet sehr bald einen Lehrerstudiengang für den Polytechnischen Unterricht ein und achtet darauf , einen festen Stamm von Betreuern aus Facharbeitern und anderen Ange-

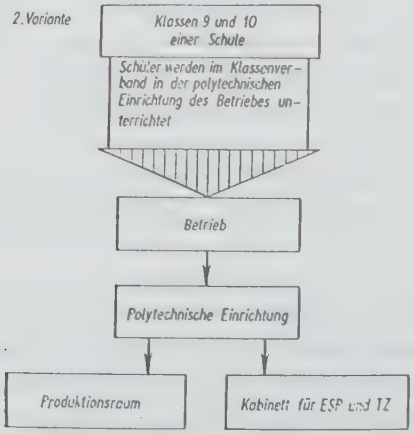
hörigen der Betriebsleitung zu rekrutieren und pädagogisch für diese Aufgabe auszubilden.
Zu dieser Zeit versichert man den Arbeitern , die sich als Betreuer zur Verfügung stellen , daß ihnen durch diese Tätigkeit kein materieller Nachteil entstehen solle. Dennoch sind offensichtlich Schwierigkeiten durch große Zurückhaltung bei den Facharbeitern und bei dem höher eingestuften Personal entstanden , die - nach Klein - mit folgenden Mitteln überwunden wurden:
- Freistellung des Betreuers bei vollem Lohn (jedoch kein Leistungslohn) ,
- Einstellung hauptamtlicher Instrukteure für den polytechnischen Unterricht , wenn ein Betrieb mehr als lo Unterrichtsklassen in der Woche hatte ,
- für den Betrieb die Möglichkeit der Verrechnung der Aufwendungen für den polytechnischen Unterricht bei der Gewinnverrechnung , bzw. Bezahlung dieser Aufwendungen durch den Staat in den LPG.(6)
Diese ökonomischen Maßnahmen sind auf eine starke Professionalisierung der Betreuerfunktionen angelegt und bringen eine starke Einengung des mit der polytechnischen Bildung und Erziehung und mit dem Schülern befaßten Personenkreises mit sich. Sie bedeuten aber auch , daß ein Kontakt zwischen nicht freigestellten Arbeitern und Schülern im polytechnischen Unterricht fast unmöglich ist.
Die hohen Lehrplananforderungen führen auch dazu , daß vorwiegend Funktionäre und Angehörige der Betriebsintelligenz im polytechnischen Unterricht eingesetzt werden. "Selbst in Betrieben , wo die Schüler der Klassen 9 und lo in den Betriebsabteilungen eingesetzt sind (und nicht in Kabinetten oder polytechnischen Zentren ,D.B.) , werden nicht die dort tätigen Facharbeiter , sondern in zunehmendem Maße hauptamtliche Betreuer zur Anleitung und Betreuung der Schüler während ihrer produktiven Arbeit eingesetzt."(7) - Vermerkt Postler 197o nicht in kritischer Absicht , sondern als Beleg für die Richtigkeit dieser Tendenz unter den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution.

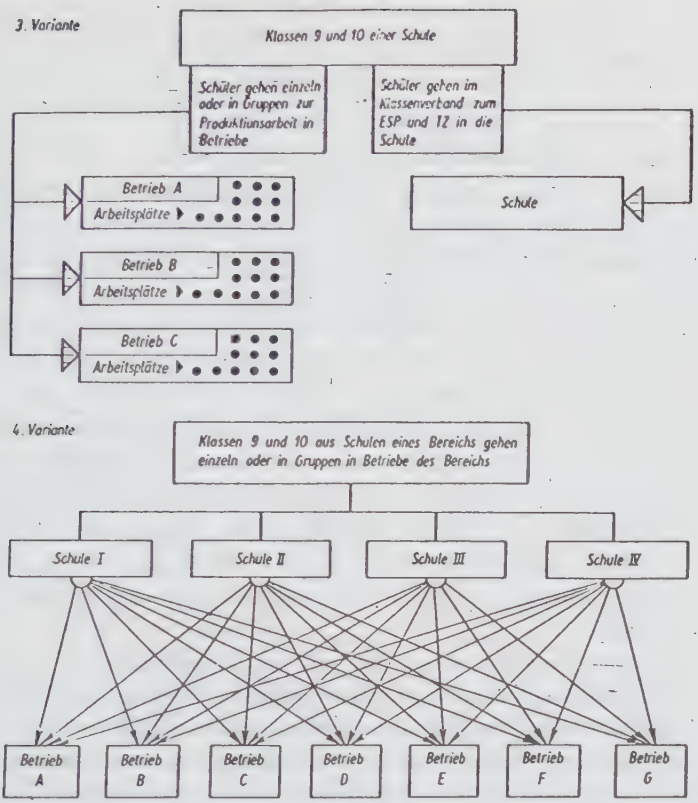
Die produktive Arbeit der Schüler findet in unterschiedlichen Räumen und Organisationsformen statt. Während sie in den frühen Entwicklungsstadien entweder direkt im Betrieb , in den Produktionsabteilungen und extra eingerichteten"Lehrecken", oder im Polytechnischen Kabinett

stattfand , ging man später zur Schülerproduktionsabteilung oder zum Polytechnischen Zentrum über. Schülerproduktionsabteilungen sind besondere , nur der Schülerarbeit gewidmete Produktionsabteilungen oder Werkstätten im oder am Betrieb , polytechnische Zentren sind überbetriebliche Einrichtungen mehrerer Betriebe und mehrerer Schulen , die alle Bildungsstätten für den polytechnischen Unterricht , also das Kabinett und die Schülerproduktionsabteilung umfassen und von den zuständigen oder beliebigen anderen Betrieben mit Zulieferaufträgen versehen werden.(8)

Von den Schülerproduktionsabteilungen existieren mehrere Varianten:







(9)

Es ist hier darauf hinzuweisen , daß erst die Schüler der 9. und lo. Klassen an der produktiven Arbeit in Schülerproduktionsabteilungen teilnehmen , während die Schüler der 7. und 8.Klassen größtenteils Übungsarbeiten in den Fachunterrichtsräumen durchführen.(lo)
Die Variante 2 stellt dabei die Organisationsform eines polytechnischen Zentrums vor , nur daß dieses nicht von einem Betrieb allein getragen wird. Dieser Variantenvielfalt entspricht jedoch keine Vielfalt der Einrichtungen bei den Betrieben . Die Tendenz geht eindeutig in Richtung auf das Polytechnische Zentrum .

"Der Begriff der Schülerproduktionsabteilung ist leicht erklärbar. Schüler produzieren in einer bestimmten Abteilung eines volkswirt-

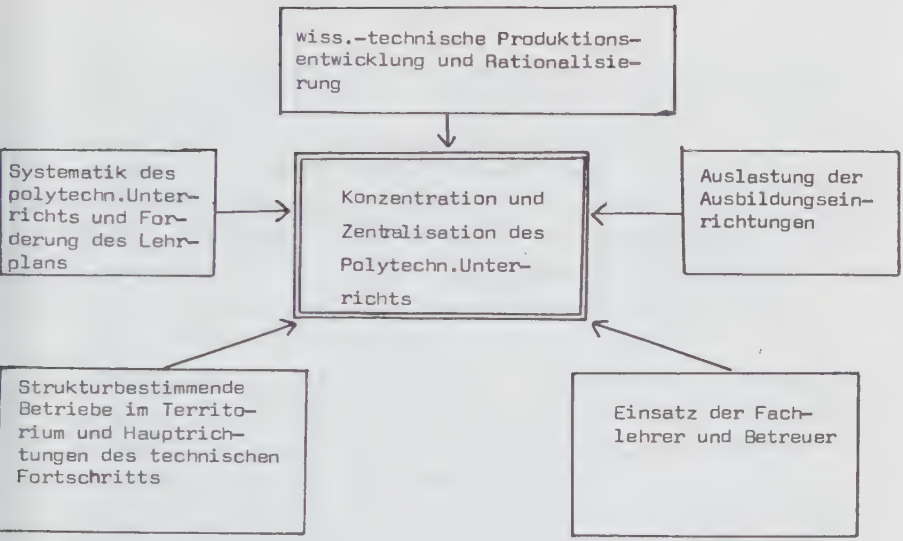
schaftlich wichtigen Betriebes nach fortgeschrittenen wissenschaftlichen , technischen und technologischen Gesichtspunkten. Sie leisten in den Schülerproduktionsabteilungen produktive , wissenschaftlich-technische und theoretische Arbeiten."(11) "Dabei ist es von untergeordneter Bedeutung , ob sich die Schülerproduktionsabteilung im Betrieb oder außerhalb des Betriebs befindet."(12)

Die Schülerproduktionsabteilungen wurden eingerichtet , weil es immer mehr zum Problem wurde ,"die Schüler entsprechend den Lehrplanforderungen in kleinen oder größeren Brigaden auf die verschiedensten Produktionsabteilungen aufzuteilen... durch den wissenschaftlich-technischen Fortschritt in der Produktion."(13)

Dennoch wird betont : "Die Schülerproduktionsabteilungen sind keine "Treibhäuser" , in denen die Schüler abgekapselt , ohne Bindung mit den Werktätigen des Betriebs lernen und arbeiten. Wichtige Kennziffern des Betriebs wie Produktionsplan , Aufgaben im Rahmen der nationalen Wirtschaft , der sozialistischen Wettbewerbe und andere gehen in den Unterricht ein."(14) Der direkte Kontakt der Schüler mit der Produktionssphäre ist durch die abstrakte Vermittlung von Kenntnissen über die volkswirtschaftlichen Aufgaben des Betriebes etc. ersetzt. Auch die Patenschaften - wie wir noch sehen werden - überwinden diese Trennung nicht.

Die Herausnahme der Schüler aus der unmittelbaren Produktion verstärkt sich durch die Einrichtung der polytechnischen Zentren , weil diese auch räumlich oft nicht mehr mit einem Betrieb verbunden sind.

Die polytechnischen Zentren sind deshalb nötig geworden , weil die neuen Polytechnik-Lehrpläne von 1967 neue und systematischer angeordnete Fachräume zu ihrer Erfüllung notwendig machten.(15) Neben didaktischen und methodischen Gründen werden zunehmend auch bildungsökonomische Gründe für die Zentralisation und Konzentration des polytechnischen Unterrichts genannt.Bei den polytechnischen Zentren handelt es sich nach Postler um eine"wesentliche und entwicklungsbestimmende Frage der Organisation des polytechnischen Unterrichts , die für eine lehrplangerechte , methodisch-didaktisch wirksame und bildungsökonomisch effektive Durchführung dieses Unterrichts von entscheidender Bedeutung ist."(16) Es gäbe keinen Kreis , kein Gebiet in der DDR , in dem der polytechnische Unterricht nicht aus den genannten Gründen zentralisiert werde.(17) Postler stellt die für die Konzentration und Zentralisierung verantwortlichen Faktoren in einem Schaubild dar :



(18)

Wir halten das bildungsökonomische Argument für entscheidend , denn die sich aus den Lehrplänen ergebenden Anforderungen an die Kabinette - es sollen fachgebundene Kabinette für Elektrotechnik , Maschinenkunde , Technologie etc. eingerichtet werden (19) - können schwerlich von nur einem Betrieb getragen werden und es ist auch nicht sinnvoll , sie nur von den Schülern einer Schule nutzen zu lassen. Das gleiche gilt für das hauptamtliche Betreuerpersonal , das rationell eingesetzt werden muß. "Der effektive Einsatz der Fachlehrer für Polytechnik , die rationelle Ausnutzung der didaktisch gut gestalteten Kabinette sind hier unter anderem zu nennen."(2o)

W.Weber hält die"Einrichtung zentraler polytechnischer Werkstätten nicht für richtig. Sie ermöglichen uns in keiner Weise die engen Kontakte der Schüler mit dem Produktionsgeschehen."(21) F.Postler fordert deshalb , den polytechnischen Unterricht zu zentralisieren , ohne den Einfluß der Arbeiterklasse zu mindern. Deshalb sollen die Schüler in den polytechischen Zentren vom "Werkleiter" oder von den "Vorständen der LPG" , die für das Polytechnische Zentrum verantwortlich sind , mit den Hauptkennziffern des Betriebs vertraut gemacht

werden.(22) Unmittelbarer Kontakt wird dadurch allerdings nicht hergestellt.

Verschiedentlich wird in der Literatur zur polytechnischen Bildung über die Haltung der Betriebsleitungen und der leitenden Betriebsangehörigen zum polytechnischen Unterricht berichtet. Reischock führt z.B. an , daß in einem Dresdner Betrieb Brigadiere , die im polytechnischen Unterricht über das Produktionsaufgebot berichten sollte , dies ablehnten. "Die Ablehnung wurde von ihnen damit begründet , daß sie im Produktionsaufgebot ständen."(23) Andere Betriebe , die von den Volksbildungsbehörden aufgefordert wurden , in ihren Produktionsabteilungen polytechnischen Unterricht zu verwirklichen , waren stets "prinzipiell einverstanden"."Nur eben in ihrem Betrieb , das müsse man verstehen , gebe es besondere Schwierigkeiten , und deshalb - leider ..."(24) Reischock diagnostiziert "ökonomische Kreislaufschäden" des polytechnischen Unterrichts , die von den Leitern ausgingen."Der Werkleiter , selbst aus der Arbeiterklasse hervorgegangen , handelt natürlich - genau wie seine Kollegen in den anderen Betrieben - nicht aus bösem Willen so . Er denkt an die Planerfüllung , die Kostensenkung ,die volle Ausnutzung der ökonomischen Möglichkeiten des Betriebs. Da erscheint ihm vielleicht die Betriebsakakdemie und der polytechnische Unterricht unproduktiv , unrentabel."(25) Reischock will die Betriebsleiter damit überzeugen , daß er darauf hinweist , die Bildung sei "unerläßliche Investition in die Zukunft"(26) - aber er deckt zugleich auch die aus dem System der Planung und Leitung hervorgehende Haltung der Betriebsleiter auf und charakterisiert implizit deren Voraussetzungen zur Ausfüllung ihrer Aufgaben bei der Verbindung von polytechnischem Zentrum und Betrieb. Reischock deckt implizit auf , daß die ökonomischen Bedingungen der Produktion innerhalb des Produktionsprozesses restriktive Bedingungen für die Verwirklichung produktiver Arbeit von Schülern und polytechnischer Bildung schaffen und deshalb die von uns vorgestellten Organisationsformen der produktiven Arbeit im polytechnischen Unterricht dazu beitragen , bei nomineller Anbindung an den Betrieb , die produktive Arbeit und den polytechnischen Unterricht so zu gestalten , daß er die Produktionsabläufe nicht stört.

Damit geht aber der Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit des Produktionsprozesses für die Schüler und die Möglichkeit unmittelbarer Einflußnahme der Arbeiter auf Erziehung und Bildung verloren.

7.6 Einflußnahme der Arbeiterklasse

In der pädagogischen Theorie der DDR wird betont , die führende Rolle der Arbeiterklasse müssen auch ihren Ausdruck im Einfluß auf Bildung und Erziehung der jungen Generation finden.

"Enge Beziehungen zwischen Schule und Betrieb , unmittelbare Kontakte zwischen den Schüler und Arbeitern , das konkrete Erleben des Kampfes der Arbeiterklasse durch die Mädchen und Jungen sind von entscheidender Bedeutung für die Erziehung junger Revolutionäre."(1)

Der polytechnische Unterricht spielt dabei als wesentliches Bindeglied zwischen Schule und Betrieb eine große Rolle.(2)

Die DDR-Pädagogik nennt drei Bereiche , die den Einfluß der Arbeiterklasse auf die Schule und Schüler übermitteln . Der erste ist die staatliche Schulpolitik , die den"Einfluß der Arbeiterklasse über die Lehrer und Erzieher wirksam" werden läßt (3) . Der zweite ist die systematische und lehrplangerechte Gestaltung der Bildung- und Erziehungsarbeit (4) , der dritte die von den gesellschaftlichen Erfordernissen und "den Kampfbedingungen der Arbeiterklasse" abgeleiteten Inhalte der Allgemeinbildung (5)

Diese Form der Einflußnahme der Arbeiterklasse ist mittelbar .

Die unmittelbare Form der Einflußnahme ist die Patenschaftsarbeit.

"Die Patenschaftsbeziehungen zwischen Schulklassen und Brigaden werden heute in der pädagogischen Theorie und Praxis zu Recht als organisierte Form der sozialistischen Gemeinschaftsarbeit zwischen Werktätigen der Industrie und Landwirtschaft und Pädagogen gewertet. Sie sind Ausdruck des hohen gesellschaftlichen Verantwortungsbewußtsein der Arbeiterklasse und aller anderen Werktätigen für die sozialistische Erziehung und Bildung der Schuljugend."(6)

Patenschaftsfähig sind Produktionsarbeiter , Genossenschaftsbauern, Angehörige der Intelligenz , kurz : alle Werktätigen.

"Die Schüler sind (durch Patenschaften , D.B.) in vielseitige Beziehungen zu den Kollektiven der Werktätigen zu bringen , zum Beispiel in Form von Konsultationen zwischen Schülern und Arbeitern ; in Form von arbeitskooperativen Beziehungen zwischen den eigenverantwortlich arbeitenden Schülerkollektiven und den Werktätigenkollektiven der Vor - und Nachfolgeproduktion ; Patenschaften zwischen Schülergruppen und Brigaden der sozialistischen Arbeit ; Teilnahme der Schüler an Produktionsberatungen , ökonomischen Konferenzen , Ideenkonferenzen der Werktätigen."(7)

Um die Schüler mit der Politik der Partei der Arbeiterklasse vertraut

zu machen , sollen Eltern , Arbeiterveteranen , Soldaten und Lehrer eingesetzt werden.(8) Vertreter von Patenbrigaden sollen bei der Vergabe der Zeugnisse dabei sein und die Patenbrigade soll die besten Schüler der Klasse auszeichnen. Schüler sollen an der Gestaltung und Durchführung "gesellschaftlicher Höhepunkte" wie den 1.Mai teilnehmen. Es werden viele solcher Formen der Patenschaftsarbeit angewendet , die alle auf Arbeitserziehung hinauslaufen : durch Patenschaften sollen die Schüler in ihrer Lern- und Arbeitshaltung motiviert werden.(9)

Die Einflußnahme der Arbeiterklasse in ihrer unmittelbaren Form ist der Herausbildung der extrafunktionalen Qualifikationen bei den Schülern untergeordnet . Bei ihrer mittelbaren Form - der Einflußnahme durch die staatliche Volksbildungspolitik - können wir nach den Ergebnissen unserer Untersuchungen nicht davon ausgehen , daß hier unmittelbarer und massenhafter Einfluß der Produzenten möglich ist. Die "Einflußnahme der Arbeiterklasse" in der Schule der DDR erfüllt nicht den schulpolitischen Anspruch , der ihr in der sozialistischen Bildungskonzeption zugemessen wurde. In der Schulwirklichkeit ist ihr kein Raum gegeben. Das scheint sich auch auf die praktische Verwirklichung der lizensierten Formen der Einflußnahme auszuwirken , an denen - wie an allen Pseudo-Rechten - offensichtlich kein lebendiges Interesse besteht. Noch 1972 klagt die DDR-Pädagogik , daß die Patenschaftbeziehungen zwischen Arbeitern und Schülern in den meisten Fällen nur auf dem Papier bestünden und daß dort , wo dies nicht der Fall sei , die Patenschaftsbeziehungen sehr oft zu einem Verhältnis der Arbeiter zu ihren Schülern als eines"guten Onkels" denaturiert seien , der bei Anlässen wie die Zeugnisverteilung mit einem Sack Belohnungen und Belobigungen aufträte.(1o)

7.7 Zusammenfassung

Bei den ersten , schulpolitisch nicht oder nur wenig angeleiteten Schulversuchen einer Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit und einer Verwirklichung der polytechnischen Bildung steht die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit im Vordergrund und führt zu Experimenten mit einer komplexen Gestaltung des Verhältnisses von Unterricht und Arbeit. Im Vordergrund steht der Gedanke einer unmittelbaren Verbindung von Schülern und Arbeitern , um den erzieherischen Einfluß der Arbeiter zu sichern.
Diese Tendenzen werden scharf bekämpft und beseitigt , als die SED schulpolitische Richtlinien zur Gestaltung der polytechnischen Bildung und Erziehung am Unterrichtstag in der Produktion entwickelt , die dem Unterrichtstag in der Produktion einen ausgeprägten Unterrichtscharakter unterlegen.
Der Unterrichtstag in der Produktion wird in drei Fächer gegliedert , für die eine jeweils eigene und gegenstandspezifische Didaktik und Methodik entwickelt wird.
Die allgemeinen Rahmenbedingungen des polytechnischen Unterrichts werden durch eine Stundentafel gesetzt , die den Anteil der polytechnischen Fächer auf maximal 14% der Allgemeinbildung festsetzt. Das innere Gefüge des polytechnischen Unterrichts ist stark durch die Verwendung des traditionellen Mittels der Zensur zur Leistungsbewertung geprägt. Das Zensurensystem , das als objektive Form der Leistungsbewertung begriffen wird , wird nicht ab - sondern ausgebaut.

Das Fach "Einführung in die sozialistische Produktion" wird als technisch-technologische Grundlagenfach innerhalb des polytechnischen Unterrichts durch die Entwicklung einer auf schöpferisches technisches Lernen ausgerichteten Didaktik und Methodik systematisiert , die durch Methoden wie den "technologischen Wirkungsstammbaum" und Tendenzen der Programmierung bzw. Algorithmisierung der Bildungsstoffe gekennzeichnet ist. Zur didaktisch-methodischen Ausgestaltung dieses Faches gehört auch die Einrichtung der polytechnischen Kabinette als Fachunterrichtsräume für den technischen Unterricht. Im Polytechnischen Kabinett werden die traditionellen Unterrichtsmethoden durch vielfältige Anschauungsmittel und durch Arbeitsplätze für Übungs-

arbeiten ergänzt. In der "Einführung in die sozialistische Produktion" wird auch eine Einführung in die politisch-ökonomischen Grundlagen des Systems der Planung und Leitung der Volkswirtschaft der DDR gegeben. Eine Einführung in die Kritik der politischen Ökonomie des Kapitals fehlt. Der politökonomische Lehrgang vermittelt den Schülern ein affirmatives Bild der Systemregelungen des ökonomischen Systems und zielt darauf ,sie in dies System optimal einzupassen.

Die produktive Arbeit der Schüler steht verbal unter dem Anspruch , die Schüler in die Praxis der revolutionären Umgestaltung der Gesellschaft einzubeziehen. In der Praxis des Unterrichtsfaches "Produktive Arbeit" und seiner didaktisch-methodischen Ausgestaltung bedeutet dies jedoch nur die Einübung in schöpferisches technisches Arbeitsverhalten und die Einübung in extrafunktionale Qualifikationen , die durch den Komplex der "Arbeitserziehung" abgedeckt wird. Die "revolutionäre Umgestaltung der Gesellschaft" ist identisch mit dem "Produktionskampf".
Die "erkenntnisfördernden Arbeiten" , eine typische Form der didaktischen Gestaltung der produktiven Arbeit , sind nach didaktisch-methodischen Gesichtspunkten ausgesuchte Modellarbeiten an Werkstücken aus der Betriebsproduktion , an denen sich möglichst viele der geforderten Qualifikationen erlernen , reaktivieren oder üben lassen.
Bei der Reform der polytechnischen Ausbildung in den Erweiterten Oberschulen werden sie zur Grundlage der "wissenschaftlich-praktischen Arbeiten" gemacht. Kritik an der zu starken Pädagogisierung der produktiven Arbeit der Schüler bleibt ohne Wirkung.
Die "Arbeitserziehung" erzieht zu formaler Leistungsbereitschaft , zur Anerkenntnis der gesellschaftlichen Formen des Produktionsprozesses , zur Liebe zur Arbeit. Dazu werden sowohl unterrichtliche Methoden als auch Methoden des Wettbewerbs und der ökonomischen und moralischen Stimulierung der produktiven Arbeit der Schüler angewandt. Die Arbeitserziehung ist eindimensional auf die vom Produktionsprozeß und dem System der Planung und Leitung erheischten extrafunktionalen Qualifikationen bezogen . Sie trägt nicht zur Ausbildung eines "Herrn der Produktion" bei.
Die Organisationsformen der produktiven Arbeit und des polytechnischen Unterrichts isolieren die Schüler vom Betriebsgeschehen und von den Arbeitern. Die Betreuerfunktion wird zunehmend professionalisiert.

Die gesellschaftliche Bestimmtheit der Arbeit verwirklicht sich nur abstrakt durch Aufklärung über die gesellschaftlichen Aufgaben des Betriebs . Dafür sind in erster Linie bildungsökonomische und betriebswirtschaftliche Faktoren verantwortlich , die die Isolierung der Schülerproduktionsprozesse hervorrufen.
Die Arbeiterklasse nimmt nur noch in einem sehr beschränkten Sektor - der Unterstützung der Arbeitserziehung - unmittelbar , obwohl wenig effektiv, Einfluß . Alle anderen Einflußmöglichkeiten werden stellvertretend durch die staatliche Schulpolitik , durch die Inhalte der Allgemeinbildung und durch die Lehrer wahrgenommen.

8. Schlußbetrachtung (1)

Als Zielkategorie und pädagogisch sowie bildungspolitisch einzulösende Aufgabe steht in der sozialistischen Bildungskonzeption der "Herr der Produktion"im Mittelpunkt. Die - heuristische - Qualifikationsbeschreibung eines solchen "Herrn der Produktion" umfaßt neben der technisch-arbeitsprozeßlichen die planifikatorisch -betriebswirtschaftliche und die politisch-praktische Ebene. Aus den gesellschaftspolitischen Zielstellungen der sozialen Revolution in der sozialistischen Übergangsgesellschaft ergibt sich unter diesen Qualifikationsbeschreibungen ein Primat der politisch-praktischen Erziehung und Bildung über die technische und die planifikatorische Ausbildung , der vermittels der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit durchgesetzt werden soll , die technische und planifikatorische Ausbildung in den Zusammenhang einer Teilnahme an den politischen Auseinandersetzungen um die richtige Form der Unterwerfung der Produktionsmittel unter den Willen der Gesellschaft und ihre planmässige Gestaltung einbringt.(2.-2.4)

Pädagogik und Schulpolitik der DDR nehmen für sich in Anspruch , die sozialistische Bildungskonzeption , bezogen auf die gesellschaftliche Wirklichkeit in der DDR , zu verwirklichen . Die von ihr entworfene und verwirklichte polytechnische Bildung und Erziehung aller Schüler soll dazu wesentlich beitragen. Es ist also legitim , ihre Theorie und Praxis an den Prinzipien der sozialistischen Bildungskonzeption zu messen.

Schulgeschichte und Entwicklungsgeschichte der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR weisen mehrere Alternativen auf , an denen sich auseinanderstrebende Lösungen zur Verwirklichung der Prinzipien der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und der polytechnischen Bildung festmachen lassen.
Die erste ist die Ablehnung der Arbeitsschulkonzeption in der Auseinandersetzung um die Reformpädagogik , die den Verzicht auf die Auswertung der reformpädagogischen Erfahrungen und der pädagogischen und schulpolitischen Vorstellungen der Kommunistischen Partei

in der Weimarer Zeit beinhaltet.Stattdessen restauriert man - gestützt auf die Sowjetpädagogik dieser Jahre - die Lernschule und baut sie weiter aus. Was 1946 in der Begründung der antifaschistisch demokratischen Schulreform aus der Stategie der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung heraus als Erfüllung der demokratischen pädagogischen und schulpolitischen Ideale der bürgerlich-demokratischen Revolution und als nichtsozialistische Umgestaltung angesehen wird , gilt nach der Rezeption der Sowjetpädagogik als sozialistische Pädagogik und Schulpolitik.(4.2-4.3)
Die zweite Alternative wird durch die am Beginn der pädagogischen und schulpolitischen Verwirklichung der polytechnischen Bildung und Erziehung stehende Divergenz zwischen dem Krappschen und dem Karrasschen Ansatz markiert. Die Restauration der Lernschule ist jedoch zu diesem Zeitpunkt schon so weit forgeschritten , daß die Divergenz theoretisch nicht bemerkt , praktisch durch eine Vernachlässigung der Karrasschen Thesen gelöst wird. Auch die mehr auf den Karrasschen Ansatz hinauslaufenden ersten unangeleiteten Versuche der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit ändern daran nichts.(5.2-5.3 ; 7.1)
Die vor allem in der Vorbereitung des II.Internationalen Polytechnischen Seminars von 1962 an den Mängeln der produktiven Arbeit im polytechnischen Unterricht geäußerte Kritik hebt zwar noch einmal die grundsätzliche Bedeutung der produktiven Arbeit für die Verwirklichung der sozialistischen Bildungskonzeption hervor , kann dagegen schon nicht mehr als echte Alternative zur herrschenden Praxis angesehen werden , weil die Strukturen des polytechnischen Unterrichts sich zu diesem Zeitpunkt bereits verfestigt hatten und diese Kritik in ihren praktischen Konsequenzen nur auf eine Modernisierung des polytechnischen Unterrichts zielte , die von der neuen ökonomische Theorie und der Produktivkrafttheorie inspiriert war. (5.6)

Alle Alternativen werden von der DDR-Pädagogik und -Schulpolitik nach einer Seite hin gelöst. Mit der Grundentscheidung von 1946 , die Lernschule zu restaurieren und auszubauen waren Prioritäten gesetzt , die sich nicht abschwächten , sondern im Laufe der Entwicklung verstärkt wurden. Durchgängiges Leitmotiv der Geschichte der Schulpädagogik in der DDR ist der Ausbau und die Hebung des Niveaus der wissenschaftlichen Allgemeinbildung.

Für die Verwirklichung der beiden Leitprinzipien der sozialistischen Bildungskonzeption bedeutet das zunächst , daß die Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit überhaupt nicht verwirklicht wird , weil es sich um ein als reformpädagogisches Element um einen Bestandteil imperialistischer Pädagogik handele , den die sozialistische Schule nicht zu ihren Grundlagen zählen kann. Die polytechnische Bildung wird als Zusatz zur traditionellen naturwissenschaftlichen Ausbildung , als eine Ergänzung ihrer Stoffgebiete konzipiert.(4.4)
Entsprechend dem Primat des systematischen,wissenschaftlichen , didaktisch aufbereiteten Unterrichts wird die polytechnische Bildung und Erziehung als polytechnisches Fächergefüge verwirklicht , in dem ebenfalls wissenschaftliche Systematik und didaktische Aufbereitung der Stoffe , auch der produktiven Arbeit der Schüler , vorherrschen. (5.4-5.5)
Durch die Entscheidung des VI.Parteitages der SED zur weiteren Systematisierung der Allgemeinbildung und der Schaffung des "einheitlichen sozialistischen Bildungssystems" wird der Lernschulcharakter der Schule der DDR nicht tangiert . Es wird im Gegenteil eine weitere Systematisierung und Modernisierung der Allgemeinbildung verlangt. Die daraufhin ausgearbeitete neue Allgemeinbildungskonzeption beruht wesentlich auf der bürgerlich-humanistischen Bildungskonzeption , die nicht in ihrem Charakter verändert , sondern inhaltlich auf den gegenwärtig erreichten Stand der Wissenschaften gebracht werden soll und in der die Naturwissenschaften stärker akzentuiert und um den Bereich der technischen Bildung erweitert werden. (6.2-6.4)
Die polytechnische Bildung und Erziehung wird als Fachbereich der Allgemeinbildung und Aspekt der gesamten Bildungs- und Erziehungsprozesse auf der Basis der vorliegende Theorie und Praxis des polytechnischen Unterrichts schärfer auf den Gegenstandsbereich der "Technik" bezogen und weiter systematisiert und didaktisch-methodisch ausgestaltet.(6.5-6.6)

Bei einem maximalen Anteil von 14% - Neuner beziffert nur lo,6% - des polytechnischen Unterrichts kann man nur von einem neuen Fachbereich in der DDR-Schule sprechen , der sich in die allgemeinbildenden Fächer mit dem Gewicht eines fremdsprachlichen Unterrichtsfaches oder des Schulsports einordnet. Dies gilt umso mehr , wenn man beach-

tet , daß von diesen 10,6 bis 14% wiederum nur ca. zwei Drittel auf das Unterrichtsfach "produktive Arbeit" entfallen , und innerhalb dieses Faches im Durchschnitt 60-80% der Zeit auf produktive Tätigkeit entfällt. Dieser Anteil genügt nicht , um die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit zu einem bestimmenden Moment der Schulpraxis zu machen. Er entpricht dem Anteil solcher Tätigkeiten in Fächern wie "Werkunterricht" und"Arbeitslehre"in Primar- und Sekundarstufe I der Schulen der Bundesrepublik.(7.2)
Das innere Gefüge des polytechnischen Unterrichts wird stark durch Wettbewerbsmethoden , Zensuren , Leistungskontrollen bestimmt. Motivation und gesellschaftliche Orientierung werden durch diese Methoden im Horizont eines traditionellen Unterrichtsfaches festgehalten und nicht durch Selbsterfahrung von Zielsetzung und Wert der Leistung ersetzt.(7.3)
Didaktik und Methodik der polytechnischen Unterrichtsfächer sind darauf ausgerichtet , die Lern- und Arbeitsformen didaktisch zu organisieren und effektiv zu machen. Sie isolieren die Gegenstände und die Arbeitsformen aus ihren gesellschaftlichen - und z.T. auch arbeitsprozeßlich-technischen - Zusammenhängen in der Produktion, was entgegen den Absichten zu praxisfernen , buchmäßigen Formen des Lernens führt und zwar gute Zensurenergebnisse bringt , aber - die die ständigen Reformen auslösenden Klagen über die Lebensferne der Bildung sprechen dafür - Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Wissens in die Arbeitspraxis. Durch die unterrichtsmäßige Organisation der polytechnischen Bildung und Erziehung geht die erzieherische Wirkung der produktiven Arbeit nicht nur in jenem umfassenden Sinne verloren , wie sie durch den Bezug auf die gesellschaftlichen Umwälzungen erfordert wird , sondern auch in dem eingeschränkten Sinn , wie sie in der DDR als "Arbeitserziehung" , als Einübung der extrafunktionalen Qualifikationen verstanden wird. Die Erziehungsaufgaben müssen deshalb in den systematischen Unterricht hereingenommen werden und werden dort als "Sternenhimmel" sozialistischer Ethik und Moral verwirklicht. (7.4-7.6 ; 5.5.2)

Die DDR-Schule ist keine polytechnische Arbeits-Einheits-Schule - was sie ihrem Anspruch nach auch nicht sein will - sondern eine allgemeinbildende ,polytechnisierte Lernschule , wie es die in der DDR verwendete Bezeichnung des Schultyps korrekt wiedergibt. Sie ist keine Schule die das gesellschaftspolitische und bildungspolitische Programm der

sozialen Revolution in der sozialistischen Übergangsgesellschaft erfüllt.

Sie hat ihren Schwerpunkt in der technischen , d.h. arbeitsprozeßlichen Ausbildung der Schüler und in der Herausbildung der extrafunktionalen Qualifikationen für die Formen und Inhalte der in der sozialistischen Produktion der DDR herrschenden Verkehrsformen.
Der Schwerpunkt liegt damit auf der ersten von uns genannten Qualifikationsebene der technisch-arbeitsprozeßlichen Qualifikation.
Damit steht sie dem Anspruch und den Schwerpunkten der in der Bundesrepublik eingeführten technischen Elementarerziehung durch die"Arbeitslehre" an den Hauptschulen sehr nahe, ist aber in Systematik und Methodik weiter entwickelt und weitergehend in die Schulpraxis eingeführt.
Planifikatorische Ausbildung leistet die polytechnische Bildung und Erziehung nur in einem geringen Maß. Die Schüler werden nur in die Mechanismen des Ökonomischen Systems eingeführt und bekommen beschränkte Kompetenzen in Vorbereitung und Organisation ihres eigenen Arbeitsprozesses. Die Schüler lernen in einem affirmativen Sinn sich im kooperativen Arbeitsprozeß zu organisieren und ihre Arbeit technologisch folgerichtig zu gestalten.
Auf der Ebene der politisch-praktischen Erziehung ist die polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR-Schule vollends eindimensionalisiert. Die"Arbeitserziehung" zielt nicht auf die Betätigung des zukünftigen Produzenten als Subjekt der Produktion und der Gesellschaft, sondern als Einübung in die Verkehrsformen der Gesellschaft und in deren fraglose Anerkennung. Die Erziehung zu allgemeiner Arbeitsbereitschaft im Zusammenhang mit der Erziehung zur Anpassung , bzw. Konfliktvermeidung unterscheidet sich nicht qualitativ von der Erziehung für den kapitalistischen Produktionsprozeß , die auch darauf gerichtet ist , kritisches Potential - das Ergebnis einer Aufklärung über die gesellschaftlichen Widersprüche und der Befähigung zur solidarischen Interessensvertretung sein könnte - zu vermeiden. Die "Arbeitserziehung" verschüttet eine praxisorientierte politische Erziehung und damit Anfänge einer eigenverantwortlichen Masseninitiative der Produzenten. Sie sichert die Herrschaft der Funktionselite ab.

Die polytechnische Bildung und Erziehung in der Schule der DDR akti-

viert das emanzipatorische Potential der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und der polytechnischen Bildung nicht. Auch für sie gilt , was D.Kahsnitz als grundsätzliche Kritik an der "Arbeitslehre" in der Hauptschule der BRD formuliert :

"Die Einsicht in primär in der Organisation der Arbeit verankerte gesellschaftliche Bedingungen von Emanzipation, Individualität und herrschaftsfreier Kommunikation erwächst nicht aus der Vermittlung von Qualifikationen für die Auseinandersetzung mit der Natur in der Dimension instrumentellen Handelns."(2)

Die Bildungstheorie der DDR speist sich aus der ökonomischen Theorie und aus der Produktivkrafttheorie. Ihre zentrale Kategorie ist die der "Produktivkraft Persönlichkeit". (3.7)
Die durch Frankiewicz vorgenommene Veränderung in der Bestimmung des Gegenstandes der polytechnischen Bildung und Erziehung ist ein direkter Ausdruck dieser Tatsache. Der Begriff der Technik geht von den vergegenständlichten Formen des Arbeitsmittels im Arbeitsprozeß aus , nicht aber vom gesamten Arbeitsprozeß als eines gesellschaftlichen Verhältnisses zwischen Menschen und eines Verhältnisses zwischen Mensch und Natur . Was in der historisch-materialistischen Theorie gesellschaftlich und historisch konstituiertes Wirkungsmittel war , mit dem der Mensch seine Herrschaft über die Natur ausübt , wird von Frankiewicz - entsprechend den herrschenden Technikтheorien - in den Rang eines "dritten Bereichs neben Natur und Gesellschaft" erhoben. Auch wenn Frankiewicz die Technik als "mehrstellige Relation" unter Einschluß von Politik und Ökonomie auffaßt , so ändert das nichts an den durch seine Gegenstandsbestimmung gesetzten Prioritäten . Der Technikbegriff setzt das Arbeitsmittel an die erste Stelle und gesellt ihm die Bereiche der Politik und Ökonomie als untergeordnete Elemente bei , die beizuziehen sind , wenn sachlogische Erfordernisse das möglich machen. Die Gegenstandbestimmung polytechnischer Bildung und Erziehung mit Hilfe des Technikbegriffes ist kein Äquivalent für den ursprünglich an dieser Stelle eingesetzten Begriff des Produktionsprozesses und des Arbeitsprozesses , was die pädagogische Gestalt der polytechnischen Bildung und Erziehung betrifft. Der Technikbegriff enthält im Gegensatz zum Begriff des Produktionsprozesses nicht primär die Dimension des gesellschaftlichen Charakters der Arbeit , sondern lediglich die Dimension des instrumentellen Handelns gegenüber der Natur, der Politik und Ökonomie aufgesetzt sind.

Die Frankiewiczsche Gegenstandsbestimmung für die polytechnische Bildung und Erziehung ist in dieser Hinsicht Ausdruck der Praxis polytechnischer Bildung und Erziehung in der DDR-Schule und bringt sie auf den Begriff, denn sie beinhaltet die Einschränkung der polytechnischen Bildung und Erziehung auf die allgemeine und z.T. spezielle technische Grundlagenbildung und die Einschränkung des - in der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit zu verwirklichenden - Verhältnisses von Theorie und Praxis auf die Verbindung der technischen Theorie mit einer als schöpferisch-technisch bezeichneten Praxis. Die sozialen Dimensionen fehlen . Charakteristisch ist auch , daß in den Frankiewiczschen Technikbegriff keine Vorstellung von der gesellschaftlichen Formbestimmtheit der Technik eingeht und die Technik mit geradezu positivistischem Optimismus betrachtet wird.

Wir können daher der Auffassung Heinemanns nicht zustimmen , der den Technikbegriff Frankiewicz' kritisiert , ihn aber von der Praxis polytechnischer Bildung und Erziehung in der DDR trennen will.

"Mit Anlage und Inhalt des Lehrplans läßt sich durchaus vereinbaren , nicht die wissenschaftlich-technische Revolution , sondern ihre Beherrschung durch die sozialistische Gesellschaft in den Mittelpunkt zu stellen. Damit hätte man eine Präzisierung des Gegenstandsbereiches der polytechnischen Bildung gewonnen , die ihrem Anspruch besser gerecht würde , als ein Bezug lediglich auf die Technik als 'gegenständliche Mittel , Verfahren , Strukturen und Systeme' (Tessmann , D.B.) . Es ist daher nicht ganz verständlich , wenn Frankiewicz meint , mit dem Begriff der Technik eine präzisere Bestimmung des Gegenstandes der polytechnischen Bildung gefunden zu haben , als sie der Begriff des Produktionsprozesses liefert."(3)

Heinemanns Kritik ist sowohl in der Interpretation der Praxis der polytechnischen Bildung , als auch hinsichtlich des gesellschaftlichen Charekters und der Inhalte der Planung und Leitung der Volksinkonsequent. Er verzichtet auf eine Kritik der politischen Ökonomie des Sozialismus und läßt sich nicht weit genug auf die Untersuchung der Praxis des polytechnischen Unterrichts ein. Er nimmt sie für das , als das sie ausgegeben werden. Er verkennt , daß die Praxis des sozialistischen Aufbaus in der DDR ein "Produktionskampf" ist und daß damit die wesentlichen Inhalte festgelegt sind. Es besteht kein Widerspruch zwischen der theoretischen Grundlegung und der schulischen Praxis , im Gegenteil , der inkriminierte Technikbegriff wurde in den Lehrplanarbeiten linear umgesetzt . Im "Pro-

duktionskampf" stehen die technischen , arbeitsprozeßlichen Qualifikationen im Vordergrund , während die politische Erziehung zurücktritt.

Theorie und Praxis der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR bestätigten unsere im Anschluß an die Kritik der politischen Ökonomie des Sozialismus in der DDR geäußerten Hypothesen , daß sich der ökonomische Primat und die Form der Vergesellschaftung der Produktion , bzw. die Formen "sozialistischer Demokratie" , restriktiv auf die Verwirklichung der Ziele der sozialistischen Bildungskonzeption auswirken müßten.
Dem Primat der Ökonomie über die Politik im System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft korrespondiert ein Primat technisch-arbeitsprozeßlicher Ausbildung . Den Formen und Inhalten des Vergesellschaftungsprozesses entspricht die Eindimensionalisierung der polytechnischen Bildung und Erziehung und die Herausdrängung der Produzenten aus den Aufgaben unmittelbarer Gestaltung der Schulpraxis und Schulpolitik und deren stellvertretende Ausführung durch Partei und Staat.Es ist keine Basisinitiative zur Umgestaltung und Ausgestaltung der Schule zu verzeichnen , im Gegenteil , die "sozialistische Umgestaltung der Schule" muß von den Volksbildungsbehörden z.T. gegen den Widerstand der Betriebe durchgeführt werden.
Den ökonomischen Regelungen des Systems der Planung und Leitung entsprechen die Professionalisierung der Schülerbetreuung in der produktiven Arbeit , die Herausdrängung der polytechnischen Bildungstätten aus den Betrieben und das fehlende Interesse der Produzenten , sich an der Ausbildung und Erziehung der Jugend zu beteiligen.
In der Orientierung auf die wissenschaftlich-technische Revolution hat die Polytechnik-Theorie und die Praxis des polytechnischen Unterrichts die gleiche objektivistische Form angenommen wie die politökonomische Theorie allgemein.
Die neue Differenzierung der allgemeinbildenden Schule und ihr pädagogisches Abbild im Begabungsbegriff dient den Interessen der real über Produktion und gesellschaftliche Entwicklungen verfügenden Funktionselite, die sich diese Verfügung zu sichern versucht.

Die Praxis der Planung und Leitung der Volkswirtschaft , das Ökonomische System , die politische und gesellschaftliche Praxis ver-

hindern nicht nur die Umwälzungen der sozialen Revolution , sie schaffen sich in der Theorie und Praxis der polytechnischen Bildung und Erziehung einen adäquaten Überbau , der wohl den neuentstandenen Verkehrsformen und den Formen der Verfügung und den in ihnen kristallisierten gesellschaftlichen Interessen entspricht , aber die Ziele der sozialistischen Bildungskonzeption nicht einlöst.

Wir hatten in unserer Einleitung konvergenztheoretische Betrachtungsweisen in der vergleichenden Pädagogik kritisiert , die ohne gesellschaftstheoretische und gesellschaftskritische Fundierung zu der Schlußfolgerung kamen , in den osteuropäischen Ländern liefen die gleichen Entwicklungsprozesse wie in den hochentwickelten kapitalistischen Industriegesellschaften ab. Heinemann , der zugesteht , daß die Polytechnik-Konzeption von 1967 "stellenweise konvergenztheoretischen Interpretationen Raum lasse " , aber insgesamt meint , daß die weltanschaulichen Gehalte fest verankert und die Einbindung in das System des Sozialismus so eindeutig seien , daß "daran bestimmte Akzentsetzungen in den gegenwärtigen Lehrplänen kaum etwas ändern können"(4) , verkennt den Zusammenhang von Wesen und Erscheinung in den Polytechnik-Lehrplänen.
Jenkner und Vogt hatten die Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung in der UdSSR und der DDR als einen Prozeß des Abbaus utopischer Bildungsziele zugunsten des industrielle Erforderten beschrieben und als Eingeständnis der Tatsache gewertet , daß die allseitige Entwicklung des Menschen schöne Utopie bleiben muß.
Wir meinen , daß sie richtig beschreiben , wie die Prinzipien der sozialistischen Bildungskonzeption nicht zu pädagogischer Praxis werden . Sie beschreiben ebenfalls richtig , wie statt des "Herrn der Produktion" unter kapitalistischen wie sozialistischen Bedingungen lediglich der mobile und flexible Arbeiter ausgebildet wird.
Sie bleiben jedoch wie Heinemann dem verbalen Selbstanspruch der Pädagogik der DDR verhaftet , weil sie die konkreten gesellschaftlichen Ursachen für die Aufgabe der ursprünglichen Ziele von Bildung und Erziehung und der Konvergenz von Pädagogik und Bildungspolitik nicht untersuchen.
Für die DDR besteht nach wie vor die Aufgabe der Verwirklichung der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und der polytechnischen Bildung als bildungspolitische und pädagogische Aufga-

be innerhalb einer ebenfalls noch ausstehenden qualitativen Umwälzung der gesellschaftlichen Verkehrsverhältnisse , die den Arbeiter in seine Rechte als "Herrn der Produktion" einsetzt und die Schulpraxis grundlegend verändert.'

Dirk Bode

Sozialistische Bildungskonzeption und polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR

Zur Darstellung und Kritik ihrer Entwicklung , ihrer Einbettung in die "Politische Ökonomie des Sozialismus" und ihrer schulpraktischen Verwirklichung

Teil II

Anmerkungen - Abkürzungen - Literatur - Zeittafel

Anmerkungen

1. Einleitung

1. vgl.O.Anweiler , "Ostpädagogik"in der Bundesrepublik Deutschland . In: Bildung und Erziehung 18/1966 S.124-13o und : E.Machacek , Die Bildungspolitik der Deutschen Demokratischen Republik aus der Sicht der westdeutschen "Ostpädagogik" . In: Päd.F. 7/1966 S.122-129
2. vgl. L.Froese , Von der ideologischen zur technologischen Begründung der DDR-Pädagogik. In: Die deutsche Schule Jg.1967 S.5o5-517
3. G.Möbus , Unterwerfung durch Erziehung. Mainz1965 . Vgl. auch : L.Froese , Sowjetisierung der deutschen Schule . Entwicklung und Struktur des mitteldeutschen Schulwesens. Freiburg/Basel/Wien 1962
4. Th.Dietrich , Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1966
5. H.E.Wittig , Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik. Bad Harzburg 1964 . Vgl. auch : Ders. , Pläne und Praktiken der polytechnischen Erziehung in Mitteldeutschland. Bad Harzburg 1962
6. O.Anweiler , "Ostpädagogik" in... , a.a.O. S.129
7. L.Froese , Von der ideologischen zur ... , a.a.O.S.515
8. H.E.Wittig , Pläne und Praktiken ... a.a.O. S.
9. O.Anweiler , Die Bildungsreformen in Osteuropa in ihrem internationalen Zusammenhang. In: Ders.(Hg.) , Bildungsreformen in Osteuropa , Stuttgart 1969 , S.197
1o. G.Schmidt, Polytechnische Bildung in der Sowjetunion und in der DDR - Didaktische Konzeptionen und Lösungsversuche. Berlin 1973
11. J.Niermann , Sozialistische Pädagogik in der DDR. Heidelberg 1972 S.34
12. G.Schmidt , a.a.O.S.7 .Explizit konvergenztheoretische Ansätze vertreten auch H.Vogt , Bildung und Erziehung in der DDR , Stuttgart 1969 ; Ders. , Bildung für die Zukunft , Göttingen 1967 ; W.Voelmy ,Polytechnischer Unterricht in der DDR seit 1964 . Frankfurt/Berlin 1969
13. E.Holling/A.Bammé , Polytechnische Erziehung . Päd.extra-Lexikon . Beilage zu Päd.extra Nr.22 und Nr.24 /1975
14. W.Voelmy , Polytechnischer Unterricht ... a.a.O. S.93
15. vgl. K.D.Mende/H.Thomas , Die Schulsysteme in der DDR und der Bundesrepublik . In: Kursbuch 24/1971 S.83-11o ; H.Vogt(Hg.), Schule und Betrieb in der DDR . Köln 197o ; H.J.Rohloff , Gesamtschulähnliche Merkmale im Bildungswesen der DDR. In: Die deutsche Schule 62/197o S.17ff ; E.Holling/A.Bammé , Polytechnischer Unterricht in der DDR - Modell für die BRD ? In: Päd.extra 1/1973 Nr.1 S.9-16 . Die folgende Bemerkung bezieht sich auf : K.D. Mende , Schulreform und Gesellschaft in der DDR 1945-1965 . In: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß . Hg. von S.Robinsohn . Stuttgart 1971 Bd.I Teil 2
16. K.H.Heinemann , Arbeit und Technik in der Erziehung - Studien zum polytechnischen Unterricht in der DDR . Köln 1973 S.13
17. Vgl. E.Machacek , a.a.O.,und G.Wettstädt , Polytechnische Bildung kein Modell für "Arbeitslehre" . In: PBE 13/1971 S.139; Ders. , Keine Gemeinsamkeiten mit imperialistischen Theorien.

In: PBE 12/1970 ,S.317-319

18. vgl. Heinemann , a.a.O. S.132f
19. vgl. Ch.Bettelheim , Ökonomischer Kalkül und Eigentumsformen. Berlin 1969 ; W.Lindner , Aufbau des Sozialismus oder kapitalistische Restauration ? Erlangen 1971 ; Ph.Neumann , Der "Sozialismus als eigenständige Gesellschaftsformation" . Zur Kritik der politischen Ökonomie des Sozialismus und ihrer Anwendung in der DDR. In: Kursbuch 23/1971 S.96-142 ; U.Freier/P.Lieber , Politische Ökonomie des Sozialismus in der DDR . Frankfurt/M 1972 ; W.Rosenbaum , Die Funktion von Staat und Recht in der Übergangsgesellschaft. In: P.Hennicke (Hg.) , Probleme des Sozialismus und der Übergangsgesellschaften. Frankfurt/M 1973 S.38-69
20. R.Damus , Entscheidungsstrukturen und Funktionsprobleme in der DDR-Wirtschaft . Frankfurt/M 1973
21. Ph.Neumann , Zurück zum Profit . Zur Entwicklung des Revisionismus in der DDR . Berlin 1974 und U.Wagner , Vom Kollektiv zur Konkurrenz . Partei und Massenbewegung in der DDR . Berlin 1974
22. K.H.Götze/J.Harrer , Anmerkungen zu einer Kursbuch-Polemik gegen die politische Ökonomie des Sozialismus und ihre Anwendung in der DDR . In: Das Argument 68/1971 S.910-849 ; vgl. auch J.Harrer u.a. , BRD - DDR , Vergleich der Gesellschaftssysteme . Köln 1971
23. Lenin in "Staat und Revolution" und verschiedenen nachrevolutionären politisch-ökonomischen Schriften . s.u.
24. O.Anweiler , Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära . Berlin 1964 ; U.Buckendahl , Das Prinzip der polytechnischen Bildung in der sowjetischen Schule . Magisterarbeit Phil.Fak. Göttingen 1974 (masch. und unveröffentlicht.) Teil I und II . Buckendahl zeigt , wie in den späten zwanziger Jahren aufgrund der neuen ökonomischen Orientierung unter Stalin der Versuch zum Ausbau der sowjetischen Schule zur polytechnischen Arbeitseinheitsschule stockt und in den dreißiger Jahren zum Erliegen kommt . Nach B.s Auffassung wird dabei gegen die pädagogischen Auffassungen Lenins und Krupskajas ,aber auch gegen die Festlegungen des Programms der KPR(B) von 1919 verstoßen . Buckendahl stellt des weiteren dar , wie alle Reformen der sowjetischen Schule die in den dreißiger Jahren entstandene Lernschule im Charakter nicht mehr ändern und wie die pädagogische Theorie - von der Praxis geprägt - die Polytechnikkonzeption zunehmend einschränkt.
25. S.Jenkner , Arbeitsteilung , allseitige Entwicklung des Menschen und polytechnische Bildung . Göttingen Diss.Phil. 1965 S. 203
26. E.Liebau , Die Gesamtschule und das Konzept polytechnischer Erziehung. Soziologische Aspekte der Möglichkeiten emanzipatorischer Erziehung. Magisterarbeit Phil.Fak.Göttingen 1973 (Masch. und unveröffentlicht.) S.S.67f
27. H.Wolffgramm , Fließdarstellungen von Produktionsprozessen als Mittel der polytechnischen Bildung - Ein Beitrag zur Methodik des Technologieunterrichts. Habil. Martin-Luther-Universität Halle 1966
28. R.Vahrenkamp , Entwicklungsmöglichkeiten der Technologie als Produktionsverhältnis . In: Ders.(Hg.) , Technologie und Kapital . Frankfurt/M 1973 S.211-233

2.1.1 - 2.1.4 Theorie der "sozialen Revolution"

1. P.Hennicke , Probleme einer kategorialen Bestimmung der Übergangsgesellschaften. In: Ders.(Hg.) , Probleme des Sozialismus und der Übergangsgesellschaften. - Wir verzichten bei unserer Darstellung der Kategorien der sozialen Revolution auf eine Darlegung der Kritik der politischen Ökonomie , auf die sich die Theorie der sozialen Revolution aufbaut . Was das Verhältnis von kapitalistischer Ökonomie und Bildung betrifft , so verweisen wir auf E.Altvater/F.Huisken (Hg.) , Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors , Erlangen 1971 ; M.Masuch , Politische Ökonomie der Ausbildung , Reinbek1972 ; H.Karras , Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx Hauptwerk "Das Kapital". Berlin 1956
2. K.Marx , Die Klassenkämpfe in Frankreich , MEW 7 S.89f
3. K.Marx , Das Kapital I , Vorwort zur ersten Auflage . MEW 23 S.15f
4. F.Engels , Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft. MEW 2o S.291
5. Ebda.S.26of (Hervorhebung D.B.)
6. W.Rosenbaum , Die Funktion von Staat und Recht in der Übergangsgesellschaft . In: P.Hennicke (Hg.) , Probleme ... a.a.O.S.39
7. Zu diesem Begriff vgl. A.Sohn-Rethel , Geistige und körperliche Arbeit . Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis. Frankfurt/M 2.Aufl.1972 . Wir teilen Sohn-Rethels Theorie der gesellschaftlichen Synthesis in wesentlichen Teilen nicht.
8. vgl.dazu K.Marx , Randglossen zum Programm der deutschen Arbeiterpartei (= Kritik des Gothaer Programms) , MEAS II , S.16
9. Marx geht davon aus , daß das Verteilungsprinzip nach Leistung ein Recht der Ungleichheit , bürgerliches Recht sei , abhängig vom Stand der Entwicklung der Produktivkräfte und der Kulturentwicklung. vgl. MEAS II , S.17.- In China geht man davon aus , daß die Kategorie der Leistung nicht quantitativ und damit mechanisch bestimmt werden soll , d.h. auf das gegenständliche und quantitativ bewertbare Arbeitsprodukt , sondern durch eine diskutierende Öffentlichkeit , die Arbeitsertrag und soziales Verhalten gleichzeitig bewertet. (vgl. die Betriebsordnung von Anshan)
10. W.Rosenbaum , Die Funktion ... , a.a.O. S.54
11. W.Lindner , Klassenkampf in der Übergangsperiode , In: P.Hennicke (Hg.) , Probleme ... a.a.O.S.187
12. Lenin , Noch einmal über die Gewerkschaften , die gegenwärtige Lage und die Fehler Trotzkis und Bucharins. In: LW 32 ,S.73
13. W.Rosenbaum , Die Funktion ... a.a.O. S.55
14. W.Lindner , Aufbau des Sozialismus oder kapitalistische Restauration . Zur Analyse der Wirtschaftsreformen in der DDR und CSSR . Erlangen 1971 S.77
15. W.Rosenbaum , Die Funktion ... a.a.O.S.61
16. vgl. K.Marx/F.Engels , Die Deutsche Ideologie , MEW 3 S.33
17. vgl. K.Marx , Das Elend der Philosophie , MEW 4 S.62-182
18. P.Kuntze , China - die konkrete Utopie . Reinbek 1975 S.23f
19. W.Rosenbaum , Die Funktion ... a.a.O. S.55f
20. F.Engels , Herrn Eugen Dührungs ... a.a.O.S.261f
21. W.Rosenbaum , Die Funktion ... a.a.O. S.44.Rosenbaum verwendet hier den Begriff der Arbeitsteilung unpräzis. Genauer wäre der Entfremdungsbegriff.

22. Ebda.S.45
23. Lenin , Staat und Revolution . In: LW 25 S.432
24. W. Rosenbaum , Die Funktion ... a.a.O.S.4o
25. Ebda.S.49
26. Programm der KPR(B) , beschlossen vom VIII.Parteitag der KPR 1919 . Abschnitt über die Volksbildung,Abschn. 12,6 . In: KSP II , Anhang , S.4o6f
27. Verordnung über die Einheitsschule vom 16.1o.1918 . In: KSP II, Anhang S.4o4
28. vgl.W.Uhlmann , Lenin über sozialistische Schulpolitik . In: Päd. 15/196o S.292-3o6 und die Verordnung über die Einheitsschule Art. 38 , a.a.O. S.4o4

2.2 Bildung und Erziehung in der "sozialen Revolution" - zur Allseitigkeit des "Herrn der Produktion"

1. N.K.Krupskaja , Schule und Staat . In: KSP II ,S.37
2. N.K.Krupskaja , Das sowjetische Volksbildungssystem und der Kommunistische Jugendverband Rußlands. In: KSP II ,S.53
3. Marx, Grundrisse S.586
4. Ebda.S.585
5. Marx , Das Kapital I , MEW 23 , S.382
6. Ebda.S.381
7. N.K.Krupskaja , Volksbildung und Demokratie . KSP I , S.311
8. Engels , Herrn Eugen Dührings ... a.a.O. S. 273f
9. Engels , Grundsätze des Kommunismus . In: MEüEB S.13o (Hervorhebung Engels)
10. S.Jenkner , Arbeitsteilung , ... a.a.O.S.5of
11. Vgl. ebda.S.2o3
12. E.Liebau , Die Gesamtschule und das Konzept polytechnischer Bildung. Soziologische Aspekte der Möglichkeiten emanzipatorischer Erziehung . Magisterarbeit Phil.Fak.Göttingen 1973 (masch. und unveröffentlicht) S.67f
13. Die"Grundsätze des Kommunismus" sind von 1847 , die "Deutsche Ideologie"von 1845/46 . Beide sind von den Autoren nicht veröffentlicht worden.
14. Marx/Engels , Deutsche Ideologie .MEW 3 ,S.33
15. Marx, Das Kapital I , MEW 23 ,S.86
16. Marx beschreibt die Stufen der technischen Entwicklung der Produktion im"Kapital"I (MEW 23) folgendermaßen :
    Manufaktur: "Die manufakturmäßige Teilung der Arbeit schafft durch Analyse der handwerksmäßigen Tätigkeit , Spezifizierung der Arbeitsinstrumente , ihre Gruppierung und Kombination in einem Gesamtmechanismus , die qualitative Gliederung und quantitative Proportionalität gesellschaftlicher Produktionsprozesse , also eine bestimmte Organisation gesellschaftlicher Arbeit und entwickelt damit zugleich neue , gesellschaftliche Produktivität der Arbeit."(S.386)
    Einfache Maschine: "Die Maschine , wovon die industrielle Revolution ausgeht , ersetzt den Arbeiter , der ein einzelnes Werkzeug handhabt , durch einen Mechanismus , der mit einer Masse derselben oder gleichartiger Werkzeuge auf einmal operiert und von einer einzigen Triebkraft , welches immer ihre Form , bewegt wird."(S.396)

Große Industrie: "Ein eigentliches Maschinensystem tritt aber erst an die Stelle der einzelnen selbstständigen Maschine , wo der Arbeitsgegenstand eine zusammenhängende Reihe gleichartiger Stufenprozesse durchläuft , die von einer Kette verschiedenartiger , aber ergänzender Werkzeugmaschinen ausgeführt werden. Hier erscheint die der Manufaktur eigentümliche Kooperation durch Teilung der Arbeit wieder , aber jetzt als Kombination von Teilarbeitsmaschinen."(S.4oo)

"Alle entwickelte Maschinerie besteht aus drei wesentlichen Teilen , der Bewegungsmaschine , dem Transmissionsmechanismus , endlich der Werkzeugmaschine oder Arbeitsmaschine . Die Bewegungsmaschinewirkt als Triebkraft des ganzen Mechanismus. (...) Der Transmissionsmechanismus, zusammengesetzt aus Schwungrädern , Treibwellen , Zahnrädern , Kreiselrädern , Schäften , Schnüren , Riemen , Zwischengeschirr und Vorgelege der verschiedensten Art regelt die Bewegung , verwandelt , wo nötig , ihre Form , z.B. aus einer perpendikulären in eine kreisförmige , verteilt und überträgt sie auf die Werkzeugmaschinerie."(S.393)

Diese Beschreibungen Marx reichen - wie wir noch sehen werden - weit bis in das Zeitalter des kombinierten , automatischen Produktionsprozesses.

17. Marx, Das Kapital I , MEW 23 ,S.51o
17a. Marx, Grundrisse S.591
18. vgl. A.Sohn-Rethel , Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis . a.a.O.,S.151-158
19. H.Frankiewicz , Zur Theorie der polytechnischen Bildung und ihrer Anwendung auf die Überarbeitung der Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht . Berlin(West) 1972,S.4o-44
2o. vgl. H.Wolffgramm , Fließdarstellung von Produktionsprozessen als Mittel der polytechnischen Bildung . Ein Beitrag zur Methodik des Technologieunterrichts. Habil. Martin-Luther-Universität Halle 1966
21. vgl. W.Reischock , Grundsätzliches zur polytechnischen Bildung . In: Päd.14/1959 S.6-16 Und: W.Arnold/W.Lange/H.Kaiser , Die Forderungen der modernen Industrie und Landwirtschaft an die Volksbildung . In: Die polytechnische Bildung in der DDR und die Wege zu ihrer Verwirklichung . Berlin 1954 S.73-1oo
22. P.P.Blonski , Die Arbeitsschule . Paderborn 1973
23. R.Vahrenkamp , Entwicklungsmöglichkeiten der Technologie als Produktionsverhältnis. In : Ders.(Hg.) , Technologie und Kapital. Frankfurt/M 1973 S.216f
24. Ebda.S.223
25. Ebda.S. 222-225
26. Engels , Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft . a.a.O., S.263f
27. Marx , Grundrisse S.599
28. Vgl. G.Krapp , Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung . Frankfurt/M. 1971 S.93-97
29. vgl. H.Blankertz , Bildung im Zeitalter der großen Industrie . Hannover 1969
3o. A.W.Lunatscharski , Die Einheitsschule und die technische Bildung. In: LüdV S.89
31. N.K.Krupskaja , Organisierung der Selbstbildung. In: KSP III ,S.92
32. A.W.Lunatscharski , Die Einheitsarbeitsschule und die technische Bildung . In: LüdV S.9o.Ein bezeichnendes Licht auf die Allseitigkeitsauffassung der DDR-Pädagogik wirft E.Eichlers Interpre-

tation der Lunatscharskischen Bildungsauffassung. Lunatscharski hatte in seine bildungstheoretischen Überlegungen zunächst auch schwärmerische , idealistische Auffassungen übernommen . In Arbeiten von 1918 finden sich deshalb Äußerungen wie : "Wenn der Mensch aus tiefster Seele davon träumte , was er sein wollte , so schwebte ihm das Ideal eines Helden oder Recken oder eines Gottes vor , der ein Held oder ein Recke ist , allerdings ein unsterblicher , dem das ganze Weltall untertänig ist und der alle Möglichkeiten zu höchster und unbegrenzter Entwicklung besitzt . So wollte der Mensch sein . Der Mensch trägt sein eigenes Ideal in sich." (Was ist Bildung ? LüdV S.4o) "Unser Ideal ist das gottähnliche Menschenbild , für das wir alle nur den Stoff , nur die Rohlinge sind , die geformt werden müssen , aber lebendige Rohlinge, die ihr Ideal in sich tragen."(Ebda.S.51) "Ein solcher Mensch hört das ganze Konzert , das um ihn herum gespielt wird , erfaßt alle Töne , sie alle fließen zu der einen Harmonie zusammen , die wir Kultur nennen. Und gleichzeitig spielt er ein bestimmtes Instrument , spielt es gut und leistet seinen wertvollen Beitrag zum allgemeinen Reichtum ; dieser allgemeine Reichtum aber in seiner Gesamtheit spiegelt sich in seinem Bewußtsein und in seinem Herzen wieder. So sieht ein intellektuell entwickelter Mensch aus , so sieht ein gebildeter Mensch aus."(Ebda.S.42)

Die allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit wäre demzufolge die Verwirklichung der Knabenmorgenblütenträume der idealistischen Pädagogik. Lunatscharski selbst hat diese seine Auffassung korrigiert: "Hier war der Pädagoge der Allgemeinbildung der Erbe des idealistischen pädagogischen Gedankens , der im allgemeinen von der kleinbürgerlichen Intelligenz in der Epoche ihres höchsten geistigen Aufschwungs , und vertrat das ziemlich abstrakte , wenn auch sympathische Ideal des harmonischen Menschen. (...) Der marxistische Pädagoge wird niemals ein abstrakt idealistisches Ziel für die 'Allgemeinbildung' aufstellen."(Die Einheitsarbeitsschule und die technische Bildung . a.a.O.S.89f)

Diese Auffassung , die wir bereits zitierten , ist sicher auch als Selbstkritik zu werten.

Anders Eichler , der Lunatscharski-Herausgeber ins seinem Vorwort : Lunatscharski seien "auch nach der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution Fehler unterlaufen , zum Beispiel die unkritische Übernahme von Ideen der bürgerlichen Schule und Pädagogik."(LüdV Vorwort , S.22) Hier referiert Eichler die herrschende Meinung . "Lunatscharski schwebte als Bildungsziel der harmonische und gebildete Mensch vor , der alle Kräfte anspannt , um das Antlitz der Welt zu verändern" (Ebda.S.23) Und zum Beleg zitiert Eichler aus der Schrift "Was ist Bildung" : " Ein solcher Mensch hört das ganze Konzert , das um ihn herum gespielt wird , erfaßt alle Töne ... " Forts. s.o.

Offensichtlich ist Eichler nicht in der Lage , das mechanisch rezipierte Urteil über Lunatscharskis frühe Bildungsauffassungen inhaltlich zu wenden . Zu fragen wäre , ob die Allgemeinbildungskonzeption der DDR-Pädagogik ihm im Jahre 1971 dazu keine Kriterien an die Hand gibt. (vgl. Abschnitt 6.3)

33. P.P.Blonski , Die Arbeitsschule,a.a.O. S.141
34. Lenin , Die Aufgaben der Jugendverbände . In: LüV S.33o
35. Lenin , Über Polytechnischen Unterricht . Notizen zu den Thesen Nadeshda Konstantinownas. In: LüV S.353 . vgl. auch : Lenin , Aufgaben der Jugendverbände. a.a.O. S.33o
36. H.Frankiewicz interpretiert die Leninschen Notizen zu N.K.Krupskajas

Thesen entgegengesetzt . Er meint , hier sei die "prinzipielle Konzeption einer am Ideal der Allseitigkeit orientierten polytechnischen Bildung " herausgearbeitet worden , wie sie durch die Allgemeinbildungskonzeption des neuen DDR-Lehrplanwerks realisiert sei. (H.Frankiewicz , Die schöpferische Anwendung der Lehren Lenins bei der Entwicklung der polytechnischen Bildung . In: DLZ 17/197o Nr.5 Beilage) Unsere Auffassung unterstützt : H.Riechert , Lenin zu Fragen der Bildung und Erziehung. In : DZPh 8/196o S.572 . Vgl. auch Abschnitt 6.2-6.4)

37. Zu untersuchen wäre , ob nicht der Akzent , den die frühe Sowjetpädagogik schon auf die technische Ausbildung unter Vernachlässigung der politischen Aspekte im Zusammenhang mit einer betimmten gesellschaftspolitischen Entwicklung , die sozialistischen Aufbau vorrangig als ökonomischen Aufbau ansah , von Einfluß auf die weitere Entwicklung der Sowjetpädagogik gewesen ist , und damit auch für die schulpolitische und pädagogische Entwicklung in der DDR . (vgl. dazu Abschnitt 2.3.2 , 2.3.3 und 4.1 , 4.2)
38. Lenin , Die Aufgaben der ... a.a.O. S.342
39. Ebda.S.335
4o. A.W.Lunatscharski , Die Erziehungsaufgaben der sowjetischen Schule. In: LüdV S.181
41. Lenin , Über das Genossenschaftswesen . In: LüV S.4o9
42. F.F.Koroljow , Die Leninsche Konzeption der Kulturrevolution.In: Päd. 24/1969 S.626 . Zitate aus : Ders.,Lenin über sozialistieche Kulturrevolution. In: Päd. 15/197o S.317 . Vgl. auch : F.Staufenbiel , Zur Wechselwirkung von technischer Revolution und sozialistischer Kulturentwicklung. In: DZPh 13/1965 S.1474-1486 , insbesondere S.1482 und Abschnitt 3.7

2.3 Grundlagen der marxistischen Arbeitspädagogik

2.3.1 Der Arbeitsbegriff bei Marx und Engels

1. Dieser Abschnitt beruht neben den im Text genannten Quellen auf folgenden Darstellungen : H.Karras , Die Grundgedanken ... a.a.O ; G.Krapp . Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung. Frankfurt/M 1971 (Erstausgabe Berlin 1956) ; W.Wolf , Zu den grundlegenden Gedanken von K.Marx über Erziehung und Bildung. In: Päd. 8/1953 ,S.166-194 ; W.Garbe , Der Gedanke der polytechnischen Bildung in Karl Marx Hauptwerk "Das Kapital" . In: Päd. 8/1953 ,S.761-77o ; H.Flach , Allseitige Entwicklung und polytechnische Bildung bei Marx und Engels . In: Werkunterricht 2/1958 S.73-78 ; H.Karras , Vereinigung von Unterricht und produktiver Arbeit . In: Werkunterricht 2/1958 S.146-5o . Diese Literatur bringt eine Zusammenstellung und Interpretation von Klassikeräußerungen zu pädagogischen Fragen. Wo wir kritische Anmerkungen zu machen haben , tun wir dies im Rahmen unserer Darstellung der Rezeption der sozialistischen Bildungskonzeption in der DDR (Abschnitt 4.)
2. Marx , Instruktionen für die Deligierten des Provisorischen Generalrats zu den einzelnen Fragen . In: MEüEB S.164
3. Marx , Das Kapital I , MEW 23 ,S.192f
4. Ebda.S.198

5. Ebda S.193
6. Ebda.S.6of
7. Ebda.S.54
8. Ebda.S.194
9. Ebda.S.4o7
1o. Ebda.S.4o7
11. Marx,Grundrisse , S.594
12. Marx , Das Kapital I , MEW 23 , S.4o8
13. Marx, Grundrisse S.587
14. Ebda.S.592
15. H.Karras , Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx Hauptwerk "Das Kapital" .Berlin 1958 S.92
16. Marx, Grundrisse , S.597
17. vgl. Abschnitt 3.6
18. Marx , Philosophisch-ökonomische Manuskripte .(Pariser Manuskripte) In: MEüEB S.68
19. Engels , Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen. In: MEüEB S.227
2o. Ebda.S.248
21. Marx , Thesen über Feuerbach . In: MEW 3 ,S.5-7
22. Mao-tse-tung , Über die Praxis . In: Ausgewählte Werke I , Peking 1968 ,S.347
23. Ebda.S.353f
24. Marx, Das Kapital I , MEW 23 ,S.383 Makarenko drückt diesen Gedanken so aus : "Aber der Hauptnutzen der Arbeit besteht in der psychischen , geistigen Entwicklung des Menschen . Gerade diese geistige , durch harmonische Arbeit bewirkte Entwicklung soll jenes besondere Kennzeichen sein , das den Bürger der klassenlosen Gesellschaft von dem der Klassengesellschaft unterscheidet."(A.S.Makarenko , Vorträge über Kindererziehung. Berlin 1958 ,S.54)
25. Marx/Engels , Die Heilige Familie . MEW 2 ,S.138
26. Marx, Das Kapital I , MEW 23 , S.5o7f (Beide Zitate)
27. Marx , Randglossen zum Programm der deutschen Arbeiterpartei. In: MEüEB S.2o7
28. Marx , Instruktionen für die Deligierten ... a.a.O.S.164
Der in diesem Kapitel dargelegte Praxis- und Arbeitsbegriff wird von dem sowjetischen Psychologen S.L.Rubinstein als Grundlage der Lernpsychologie angesehen. (S.L.Rubinstein , Grundlagen der allgemeinen Psychologie , Berlin 1959) . Er schreibt : "Das Bewußtsein des Menschen formt und entwickelt sich im Prozeß der gesellschaftlich organisierten Tätigkeit (Arbeit , Unterricht); es ist ein historisches Produkt."(S.41f) "Das Bewußtsein , als Voraussetzung der spezifisch menschlichen Formen der Arbeitstätigkeit , ist auch ihr Produkt."(S.193) "Die psychischen Funktionen bilden sich im Prozeß ihres Funktionierens aus und hängen wesentlich von dem objektiven Inhalt ab , an dem sie sich bilden. Beim Kind ist dieses Funktionieren untrennbar mit der Aneignung der menschlichen Kultur und den in der betreffenden Gesellschaft herrschenden zwischenmenschlichen Beziehungen verbunden. (...) Die konkrete Erforschung der Entwicklung von Beobachtung , Denken , Sprache usw. zeigt , daß die Stadien der intellektuellen Entwicklung des Kindes , die sich in Formen seiner Beobachtung , Sprache und Denktätigkeit ausdrücken , von dem Inhalt abhängen , den sich das Kind im Bildungsprozeß aneignet , sowie von den Formen des Verkehrs , insbesondere der pädagogischen Einwirkung , unter deren Bedin-

gungen sich diese Entwicklung vollzieht."(S.2oo) Rubinstein geht davon aus , daß auch mittelbare Kenntnisse nicht kontemplativ erworben werden. "Faktisch werden Begriffe natürlich nicht mitgeteilt , sie reifen auch nicht , sondern werden im Prozeß der aktiven Tätigkeit des Kindes angeeignet."(S.2o1) Gleiches nimmt Rubinstein vom sozialen Verhalten an. "Es formt sich im praktischen Leben , in den Handlungen und Taten ...". (S.2o4)

2.3.2 Industrielle Arbeit als Grundlage der Schularbeit

1. Vgl. N.K.Krupskaja , Volksbildung und Demokratie . In: KSP I , S.246-297
2. Ebda.S.335
3. Marx , Ökonomisch-Philosophische Manuskripte (Pariser Manuskripte) In: MEW Ergänzungsband I S.541
4. P.P.Blonski, Die Arbeitsschule . a.a.O.S.25
5. Lunatscharski , Rede auf dem III.Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußlands (2.11.192o) In: LüdV S.78f

2.3.3. Schulpädagogische Konseqenzen

1. N.K.Krupskaja , Die Aufgaben der Schule in der ersten Stufe . In: KSP III ,S.73ff
2. N.K.Krupskaja , Zum Gesetz über die Polytechnisierung. In: KSP II, S.292
3. P.P.Blonski , Die Arbeitsschule , a.a.O.S.11
4. N.K.Krupskaja , Allgemeinbildung und Berufsbildung . In: KSP II , S.175
5. A.W.Lunatscharski , Rede auf dem III.Kongreß des KJR . In: LüdV S.76
6. E.Hoernle , Grundsätze kommunistischer Erziehung. In: Ders. , Grundfragen proletarischer Erziehung . Hg.L.v.Werder . Frankfurt/M 2.Aufl.1971 S.114 . Lunatscharski äußert sich dazu so: "Eine wirkliche , vollkommene marxistische Schule , wie Marx sie vorsah , kann nur in einer solchen Lehranstalt verwirklicht werden , die einer Fabrik oder einem Werk angegliedert ist und an deren Leben sie teilnimmt." (Die Aufgaben der Bildung. In: LüdV S.131)
7. A.W.Lunatscharski , Rede auf dem III.Kongreß des KJR . a.a.O.S.131
8. N.K.Krupskaja , Das Programm der Partei und die Volksbildung. In: KSP II , S.13of
9. P.P.Blonski , Die Arbeitsschule a.a.O. S.2o5f
10. Ebda.S.219
11. N.K.Krupskaja , Zu den Thesen "Polytechnik in der UdSSR". In: KSP II ,S.275
12. N.K.Krupskaja , Die Rekonstruktion der Volkswirtschaft und die polytechnische Bildung. In: KSP II , S.237
13. N.K.Krupskaja , Das Programm der Partei und die Volksbildung. a.a.O.S.13of
14. P.P.Blonski , Die Arbeitsschule , a.a.O.S.227f
15. Ebda.S.228

16. P.P.Blonski , Die Arbeitsschule , a.a.O.,S.142
17. A.S.Makarenko , Werke Bd. II. Berlin 1959 S.2o4
18. L.v.Werder , Sozialistische Erziehung in Deutschland 1848-1973 . Frankfurt/M 1974 , S.6o . Die Marx-Zitate entstammen MEW 16,S. 564 und MEW 3 , S.534 . Vgl. auch v.Werders Darstellung der Auffassung Cl.Zetkins zu dieser Frage S.134 .
19. E.Hoernle , Grundsätze kommunistischer Erziehung , a.a.O., S. 134
2o. N.K.Krupskaja , Das Volksbildungssystem in der RSFSR (Thesen) , In: KSP II , S.74
21. N.K.Krupskaja , Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: KSP II , S.174
22. N.K.Krupskaja , Über die polytechnische Bildung in den Betriebs-Siebenjahresschulen . In: KSP II , S.272
23. N.K.Krupskaja , Die sozialistische Basis des Systems der Volksbildung. In: KSP II , S.248
24. A.W.Lunatscharski , Rede auf dem III.Kongreß des KJR . a.a.O., S.73
25. N.K.Krupskaja , Zum Gesetz über die Polytechnisierung . In: KSP II , S.292
26. A.W.Lunatscharski , Rede auf dem III.Kongreß des KJR . a.a.O., S.81
27. Gegen diese Akzentuierung der Lehrplansystematik mag eingewandt werden , daß sie wegen ihrer engen Bindung an den Betrieb u.U. die Bildung nur auf die individuellen Möglichkeiten des Betriebs begrenzt und damit den Horizont verengt. Diese Kritik ist in den Resolutionen des ZK der KPdSU in den dreißiger Jahren geübt worden . (Abgedruckt im Anhang des Bandes KSP II , S.411-429) Ihre historische Berechtigung lag u.E. weniger darin , daß sich nach den hier genannten Prinzipien keine systematische Bildung vermitteln ließe , als darin , daß die Pläne der frühsowjetischen Pädagogik der Realität eines Landes , das erst am Beginn seiner Industrialisierung und Kollektivierung der Lnadwirtschaft stand , weit vorausgeeilt waren. Wenn keine , oder doch nur kleine industrielle Betriebe mit rückständiger Technik vorhanden sind , so ist es nicht möglich , aus ihnen heraus den Kindern "das Weltall zu erschließen". Hinzu kommt , daß die ZK-Resolutionen auch als Ausdruck der Stalinschen Industriealisierungspolitik verstanden werden müssen , die unter der Losung "Die Kader entscheiden alles" wichtige Aufgaben der Vergesellschaftung der Produktion hintanstellte und von der Schule nur solides , unterrichtsmäßig erworbenes technisch-ökonomisches Wissen forderte. Vgl. dazu auch die bereits genannte Arbeit von U.Buckendahl.
L.Hartung kritisiert die hier entwickelten Vorstellungen in einem grundsätzlichen Aufsatz.(Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit. In: PBE 9/1967 S.145-148) Hartung attestiert Blonski , daß seine Interpretation der Arbeit als der entscheidenden Sphäre des gesellschaftlichen Lebens zwar richtig sei , aber die daraus gezogene Schlußfolgerung , Arbeit müsse deshalb im Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses stehen , "Ausgangspunkt aller Belehrungen sein und die Fabrik selbst zum Zentrum der gesamten Erziehungs- und Bildungsarbeit , zur Arbeitsschule der Jugend werden ... , wider-

spricht dem Wesen des marxistischen Grundsatzes."(S.147) Hartung belegt diese Auffassung nicht . Er stellt sich damit in die Tradition der Verurteilung des Arbeitsschulgedankens durch die spätere Sowjetpädagogik und die DDR-Pädagogik, auf die wir in Abschnitt 4.1 eingehen werden. Interessant ist , daß diese Kritik von Hartung wie von einer Reihe anderer Autoren nur auf Blonski bezogen wird , währen die 'anerkannten' Klassiker Krupskaja und Lunatscharski , die völlig identische Auffassungen vertreten , verschont bleiben . (vgl. dazu z.B. die Darstellung der Autoren der frühen Sowjetpädagogik in der "Geschichte der Erziehung" , 9.Aufl.Berlin 1969 S.482-5o4) Die Auseinandersetzung mit der Konzeption einer industriellen Arbeitsschule wird von der DDR-Pädagogik an keiner Stelle substantiell betrieben.

28. N.K.Krupskaja , Stellungnahme zum Lehrplanentwurf für Gesellschaftskunde für die Schule der ersten Stufe. In: KSP III , S.18o
29. P.P.Blonski , Die Arbeitsschule ,¦ a.a.O. S.69
3o. vgl. 2.3.2
31. N.K.Krupskaja , Zur Frage der Polytechnisierung der Schule . In: KSP II , S.276ff
32. P.P.Blonski , Die Arbeitsschule , a.a.O. S.153 . vgl. auch S.176 f , wo B. das Beispiel einer geographisch-ökonomischen Unterrichtseinheit vorstellt .
33. B.Wachholz , Über die Auswirkung der produktiven Arbeit der Schüler auf ihre allgemeine Arbeits- und Lernhaltung. In: Pädagogische Wissenschaft und sozialistische Schule . Berlin 1959.S.32f

2.4 Zusammenfassung

1. N.K.Krupskaja , Entwurf eines Memorandums an das ZL der KPdSU(B) über den polytechnischen Unterricht. In: KSP II , S.356ff

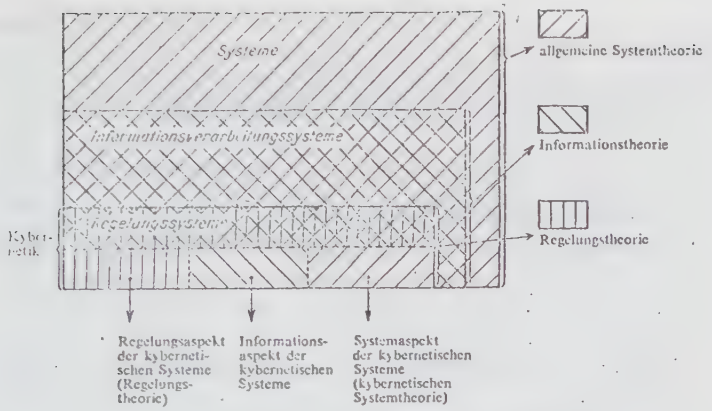
3. Die "politische Ökonomie des Sozialismus" als Theorie der sozialen Revolution

3.1 Auswahlgesichtspunkte

1. Einen Überblick über die Entwicklung der politischen Ökonomie des Sozialismus in der DDR bis 1963 geben W.Lindner , Sozialistischer Aufbau oder kapitalistische Restauration? Erlangen 1971 ; U.Fœier/P.Lieber , Politische Ökonomie des Sozialismus in der DDR , Frankfurt/M 1972 ; Ph.Neumann , Zurück zum Profit. Berlin 1974

3.2 Planung und Leitung der Volkswirtschaft mit kybernetischen Methoden

1. Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands.(1963) 6.Aufl.,Berlin 197o,S.69
2. Politische Ökonomie des Sozialismus und ihre Anwendung in der DDR . Autorenkollektiv . Berlin 1969 (=Pol.Ök.) S.88
3. P.N.Fedossejew , Die ökonomischen Gesetzmäßigkeiten des Übergangs vom Sozialismus zum Kommunismus . In: Einheit 27/1972 S.59
4. s. die vergleichende Einschätzung von NÖSPL und ÖSS bei W.Lindner , Klassenkampf in der Übergangsperiode . In: P.Hennicke , Probleme des Sozialismus und der Übergangsgesellschaften. Frankfurt/M 1973 , S.2o9-214
5. vgl. dazu K.Lungwitz , Über die Klassenstruktur in der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 1962 . Statistiken zur Entwicklung der Arbeiterklasse S.6o, 68-77 , zu den Genossenschaftsbauern S.98 , zur Intelligenz S.118-12o , zu den Mittelschichten S.16o-162 und im tabellarischen Anhang.
6. Pol.Ök. S.1o4
7. Ebda.S.189
8. Programm der SED . a.a.O.S.71 . Vgl. auch die Darstellung dieser Gesetze und ihre Wirkungsweise in Pol.Ök., S.188-387 . Wir verzichten auf eine detaillierte Darstellung ihrer Funktionsweise , weil sich unser Interesse nur auf deren Grundsätze , nicht aber auf die in der politischen Ökonomie dargelegten Einzelregelungen und immanente Funktionsprobleme bezieht.
9. G.Koch , Charakter und Wirkungsweise ökonomischer Gesetze im Sozialismus. In: DZPH 12/1964 S.4o3 Vgl. auch S.398
10. Ebda.S.4o3
11. Ebda.S.4o8
12. Pol.Ök. S.53
13. G.Heyden , Die marxistisch-leninistische Philosophie und die technische Revolution. In: DZPh Sonderheft 1965 , S.36
14. Pol.Ök.S.49
15. Beide Zitate: G.Neuner , Wissenschaftlich-technische Revolution und Bildungsreform in der Deutschen Demokratischen Republik . In: Intern. Zs. für Erziehungswissenschaft 16/197o,S.288f
16. vgl.Pol.Ök.,S.347
17. vgl. Pol.Ök.,S.342f
18. Pol.Ök.,S.349
19. G.Schulz , Wandel im System der gesellschaftlichen Produktivkräfte. In: Einheit 21/1966,S.1145 und 1143
20. Zit.nach : U.J.Heuer , Demokratie und Recht im neuen ökonomischen System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft. Berlin 1965 , S.1oo . Klaus legt seine Auffassung erstmals in "Kybernetik aus philosophischer Sicht" (Berlin 1961) dar . In diesem Buch stellt er die Prognose , daß ab 198o die Theorie der Produktion von der Kybernetik bestimmt sein werde. (S.392) Systemtheorie und Kybernetik werden im "Philosophischen Wörterbuch" (Hg. G.Klaus/M.Buhr , 6. Aufl.Leipzig 1971) in einem Funktionsschema wie folgt dargestellt . (Bd.2 ,S.641)



21. Vorwort von W.Ulbricht zu : Pol.Ök. , S.6

3.3 Zum Primat der Ökonomie im System der Planung und Leitung und zur Funktion der ökonomischen und moralischen Stimuli

1. W.Ulbricht , Das Programm des Sozialismus und die geschichtliche Aufgabe der SED. In: Ders., Zum Ökonomischen System des Sozialismus. Bd.1 2.Aufl. Berlin 1969 , S.1o7
2. Pol.Ök. S.2o3
3. Ebda.S.2o4
4. Ebda.S.194 . Vgl. auch : H.Puder , Ökonomie und sozialistische Demokratie . In: Einheit 2o/1965 H.3 S.3 und 8
5. Ebda. S.196
6. U.J.Heuer , Demokratie und Recht im Neuen Ökonomischen System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft. Berlin 1965 , S.166
7. vgl. Heyden/Kosing/Reinhold/Ullrich , Sozialismus - Wissenschaft - Produktivkraft . Berlin 1963 S.28,31 und 13o
8. Pol.Ök. S.2o8
9. Ebda.S.2o9
1o. Ebda.S.198
11. Ebda.S.127f
12. Ebda.S.2oo
13. Vgl. ebda.S.194
14. J.Albert/E.Herlitzius , Technik und Demokratie in unserer Epoche. In: DZPh 15/1967 Sonderheft S.117
15. Ebda.S.1o6
16. K.Berger/O.Reinhold , Ökonomische Gesetze und Triebkraft in der sozialistischen Gesellschaft. In: Einheit 22/1967 , H.1 S.21
17. Ebda.S.15f
18. Ebda.S.19

19. Pol.Ök. S.257
2o. Ebda.S.8o7
21. W.Ulbricht , Das Neue Ökonomische System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft in der Praxis. In: Ders., Zum ökonomischen System des Sozialismus , a.a.O. Bd.1 S.188
22. Es existiert folgendes System der Qualifikationsstufung:
" A 1 - Systematische Vermittlung von Grundkenntnissen für einen beruflichen Einsatz oder für eine neue Tätigkeit;
A 2 - Erweiterung der Grundkenntnisse auf alle Berufstätigkeiten des betreffenden Berufes , für die keine Facharbeiterprüfung erforderlich ist ;
A 3 - Qualifizierung zur Ablegung der Facharbeiterprüfung ;
A 4 - Weiterbildung von Facharbeitern für höherqualifizierte Tätigkeiten (Fachschulreife) ;
A 5 - Qualifizierung zum Meister ;
A 6 - Qualifizierung zum Techniker (beziehungsweise Technikerniveau) ;
A 7 - Qualifizierung mit Fachschulabschluß ;
A 8 - Qualifizierung mit Abschluß Staatsexamen. " (E.Sachse , Technische Revolution und Qualifizierung der Werktätigen. Berlin 1965 , S.41)
Sachse bezeichnet die Eingruppierung in die oben genannten Qualifikationsstufen als Voraussetzung für die"Eingruppierung eines Werktätigen in eine Lohn oder Gehaltsgruppe". (Ebda.S.41)
Diesem achtstufigen System der Qualifizierung entspricht nicht , wie man annehmen möchte , ein achtstufiges System der Bezahlung , sondern insgesamt dreißig Lohn- und Gehaltsgruppen, und zwar
- 8 Lohngruppen für Produktionsarbeiter ,
- 4 Gehaltsgruppen der Meister (M-Gruppen) ,
- 8 Gehaltsgruppen der technischen und kaufmännischen Angestellten (A-Gruppen) ,
- 5 Gehaltsgruppen der Wirtschaftler (W-Gruppen) ,
- 5 Gehaltsgruppen des ingenieur-technischen Personals (I-Gruppen (Quelle: Lehrbuch "Einführung in die sozialistische Produktion" , Klasse 9 Industrie , Berlin 6.Aufl. 1972 , S.114)
23. Pol.Ök. S.81o
24. Ebda.S.81o
25. Programm der SED , a.a.O. S.94 . Vgl. auch : W.Ulbricht , Das Programm des Sozialismus ... , a.a.O. S.1o6 ; Ders., Die gesellschaftliche Entwicklung in der DDR bis zur Vollendung des Sozialismus. 4.Aufl. Berlin 197o , S.144
26. H.Puder , Ökonomie und sozialistische Demokratie. In: Einheit 2o/1965 H.3 S.9
27. Vgl. U.Wegner , Vom Kollektiv zur Konkurrenz. Berlin 1974 , S.129-154
28. H.Nick , Über den Charakter der Arbeit in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Päd. 17/1962,S.52o
29. Pol.Ök. S.8o5f
3o. Programm der SED , a.a.O. S.122f
31. vgl.Pol.Ök. S.8o4f
32. W.Ulbricht, Die gesellschaftliche Entwicklung der Deutschen Demokratischen Republik bis zur Vollendung des Sozialismus. 4.Aufl. Berlin 197o , S.146
33. Vgl. Pol.Ök. S.356-361
34. Vgl. W.Ulbricht , Das Neue Ökonomische System der Planung ... a.a.O. S.175

35. Ebda.S.174
36. K.Berger/O.Reinhold , Ökonomische Gesetze und ökonomische Triebkraft ...,a.a.O. S.23 . Vgl. auch : Pol.Ök. S.8o2
37. H.Nick , Der Markt im Sozialismus. In: Einheit 24/1969 H.1,S.33
38. W.Ulbricht , Das Neue Ökonomische System der Planung ... , a.a.O. S.214
39. Ebda.S.214
4o. Ebda.S.215
41. W.Ulbricht , Über die Dialektik unseres sozialistischen Aufbaus. Berlin 1959 , S.212
42. W.Ulbricht , Das Neue Ökonomische System der Planung ... , a.a.O. S.189
43. Ebda.S.172
44. Vgl.Ebda. S.171f
45. Ebda.S.189
46. W.Ulbricht , Das Programm des Sozialismus und ... , a.a.O. S.1o4
47. Ebda.S.1o3
48. U.J.Heuer , Demokratie und Recht ... , a.a.O.,S.147
49. K.Berger/O.Reinhold , Ökonomische Gesetze und ökonomische Triebkraft ...,a.a.O. S.24

3.4 "Sozialistische Demokratie"

1. Pol.Ök. S.111
2. Vgl. ebda.S.114f
3. Ebda.S.116
4. W.Eichhorn II , Zum Einfluß des wissenschaftlich-technischen Fortschritts auf die Überwindung wesentlicher Unterschiede zwischen geistiger und körperlicher Arbeit. Diss. Humboldt-Universität zu Berlin 1964 (masch.) S.59
5. Pol.Ök.,S.37o und Programm der SED , a.a.O.,S.111
6. Vgl.Programm der SED , a.a.O. S.113-115
7. W.Ulbricht , Grundfragen der ökonomischen und politischen Entwicklung. Berlin 1958 , S.8
8. Vgl. Abschnitt 3.3
9: Vgl. Abschnitt 5.2.2
1o. Programm der SED , In: Revolutionäre Deutsche Parteiprogramme . Berlin 1967 , S.219f
11. Programm der SED , a.a.O. S.11of
12. Pol.Ök. S.116
13. Ebda.S.212
14. Ebda.S.373 .
15. Ebda.S.338
16. U.J.Heuer , Demokratie und Recht ... , a.a.O. S. 163 . Vgl. auch Pol.Ök. S.34o
17. U.J.Heuer, Demokratie und Recht , a.a.O. , S.78
18. Pol.Ök. S.227f
19. J.Hoffmann , Die ständigen Produktionsberatungen - wichtigste Form der unmittelbaren Teilnahme der Arbeiter an der Leitung der volkseigenen Betriebe. In: Einheit 14/1959 , S.6o9 und 6o8
2o. Ebda. S.616 und 613
21. W.Ulbricht,Das Neue Ökonomische System der Planung und Leitung in der Praxis. a.a.O. S.183

22. W.Ulbricht, Die gesellschaftliche Entwicklung in der DDR bis ..., a.a.O.,S.16
23. U.J.Heuer, Demokratie und Recht ... , a.a.O.,S.173
24. Ebda.S.178
25. H.Nick, Über den Charakter der Arbeit in der DDR. In: Päd. 17/1962 S.523
26. Heuer, Demokratie und Recht ... , a.a.O., S.97
27. G.Söder , Ökonomie,Demokratie und Politik. In: Einheit 21/1966 , S.869
28. Vgl.Pol.Ök. S.368
29. Ebda.S.384
30. Ebda.S.387
31. Ebda.S.388. Söder schreibt : "Demokratie kann nicht ohne exakte Information funktionieren.(...) Es kann nicht jeder über alles entscheiden, weil niemand über ein Totalwissen verfügt.(...) Um eine effektive Mitsprache der Werktätigen auf allen Leitungsebenen zu sichern , müssen die an der Entscheidungsfindung beteiligten Werktätigen die erforderlichen Informationen rechtzeitig und in einer für sie verständlichen Form erhalten."(G.Söder, Ökonomie, Demokratie und Politik, a.a.O. S.871)
32. Pol.Ök. S.385
33. Ebda.S.369
34. W.Ulbricht , Das Neue Ökonomische System der Planung und Leitung in der Praxis , a.a.O. S.147
35. W.Ulbricht, Grundfragen der ökonomischen und politischen Entwicklung ... , a.a.O., S.8 . Vgl. auch : Pol.Ök.S.231
36. Pol.Ök. S. 374
37. U.J.Heuer , Demokratie und Recht ... , a.a.O. , S.16o

3.5 "Der wissenschaftlich-technische Fortschritt - Wegbereiter des Kommunismus" - Zur Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution

1. H.Nick , Der wissenschaftlich-technische Fortschritt - Wegbereiter des Kommunismus , In: Päd. 17/1962 S.1o2-112
2. G.Schulz , Technische Revolution und Strukturwandel in der Industrie Berlin 1966 , S.17 . "Das entscheidende Kettenglied bei der Meisterung der technischen Revolution ist das von unserer Partei ausgearbeitete neue ökonomische System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft."(K.Tessmann , Technische Revolution und Sozialismus . In: Einheit 2o/1965,H.2,S.16)
3. G.Heyden , Die marxistisch-leninistische Philosophie und die technische Revolution. In: DZPh Sonderheft 1965 , S.3o
4. W.Ulbricht , Die gesellschaftliche Entwicklung in der DDR bis ... , a.a.O. S.99
5. K.Tessmann , Die wissenschaftlich-technische Revolution und das System des Sozialismus. In: DZPh 15/1967 , S.3oo
6. Ebda.S.292
7. Pol.Ök. S.287f

8. Vgl. H.Nick/G.Schulz , Die Veränderung der materiell-technischen Basis durch die wissenschaftlich-technische Revolution. In: Einheit 21/1966 , S.734-736 und 738-743
9. K.Tessmann , Probleme der wissenschaftlich-technischen Revolution. Berlin 1962 , S.15. Vgl. auch: H.Nick , Der wissenschaftlich-technische Fortschritt - ... , a.a.O.S.lol
lo. Tessmann , Probleme ...,a.a.O. , S.16
11. Ebda.S.56
12. H.Nick unterscheidet die Stufe der Vollmechanisierung , Teilautomatisierung , komplexen Automatisierung und der Vollautomatisierung , die den bei Tessmann entwickelten Stufen an die Seite zu stellen wären. (In: Der wissenschaftlich-technische Fortschritt - ... , a.a.O.,S.lo3)
13. Vgl. G.Klaus , Kybernetik - Automatisierung - Charakter der Arbeit , In: PBE 4/1962 S.339-342 und 392-395
14. Vgl.K.D.Wüstneck , Entwurf einer Gesetzmäßigkeit der technischen Revolution , In: DZPh Sonderheft 1965 , S.76
15. G.Heyden/A.Kosing/O.Reinhold/H.Üllrich , Sozialismus - Wissenschaft - Produktivkraft . Berlin 1963 , S.75
16. G.Klaus , Kybernetik aus philosophischer Sicht . Berlin 1961 , S. 393
17. K.Tessmann , Technische Revolution und Sozialismus , a.a.O.,S.19
18. K.Tessmann , Die wissenschaftlich-technische Revolution und das System ... , a.a.O.,S.294
19. Pol.Ök. S.288
2o. K.D.Wüstneck , Entwurf einer Gesetzmäßigkeit ... , a.a.O., S.73
21. G.Klaus ,Kybernetik aus philosophischer Sicht , a.a.O. , S.43o
22. E.Sachse , Technische Revolution und Qualifizierung der Werktätigen . Berlin 1965 , S.127
23. K.Tessmann , Probleme ... , a.a.O.,S. 149
24. W.Eichhorn II , Zum Einfluß des wissenschaftlich-technischen Fortschritts ... , a.a.O.,S.19
25. Ebda.S.53
26. Ebda.S.77 .Vgl. auch ebda. S.68
27. Ebda. S.5
28. Vgl. R.Miller , Die Entwicklung der modernen Produktivkräfte und ihre Bedeutung für die Formierung der Persönlichkeit . In: Einheit 17/1962 , S.98
29. G.Lederer/H.Seidel , Zu einigen Problemen der Veränderung des Charakters der Arbeit beim Übergang vom Sozialismus zum Kommunismus. In:Wirtschaftswissenschaften lo/1962 , S.33o . Vgl. auch: Die marxistisch-leninistische Philosophie und die technische Revolution. Thesen der Sektion Philosophie bei der Deutschen Akademie der Wissenschaften. In: DZPh Sonderheft 1965 , S.22
3o. G.Klaus , Kybernetik - Automatisierung - Charakter der Arbeit , a.a.O. , S.341
31. K.Tessmann , Mensch,Produktion und Technik in der wissenschaftlich-technischen Revolution. In: DZPh 13/1965 , S.27o . Die auf der vertikalen Koordnate abgetragenen Stufen entsprechen : 1.Orientierende Forschung , 2. zielgerichtete Forschung , 3. angewandte Forschung , 4. Projektierung , 5. Konstruktion , 6. Entwicklung , 7. Einrichtung , 8. Fertigung .
32. K.Tessmann , Probleme ... , a.a.O., S.157
33. K.Lungwitz , Über die Klassenstruktur in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1962 , S. 127

34. Vgl. W.Reischock , Die Bewältigung der Zukunft . Technische Revolution - Polytechnische Bildung . Berlin 1966 , S.82
35. G.Neuner , Wissenschaftlich-technische Revolution , sozialistische Kulturrevolution und Entwicklung der sozialistischen Bildungskonzeption. In: Päd. 19/1964 , S.8o3
36. G.Klaus , Kybernetik aus philosophischer Sicht , a.a.O. S.431 . "Die schöpferische Arbeit der Neuerer und Arbeiterforscher zeichnet sich vor allem durch die organische Verbindung von körperlicher und geistiger Arbeit aus."(Heyden/Kosing/Reinhold/Ullrich, a.a.O. S.234)
37. G.Huth , Produktivkraft Persönlichkeit . Berlin 1966 , S.242
38. H.Klotz/K.Rum , Über die Produktivkraft Wissenschaft . In: Einheit 18/1963 , S.26 Vgl. auch: H.Nick/G.Schulz , Die Veränderung der materiell-technischen Basis ...,a.a.O. , S.738
39. Pol.Ök. S.292
4o. Vgl. Heyden/Kosing/Reinhold/Ullrich , a.a.O. ,S.47
41. E.Lassow , Probleme der Produktivkrafttheorie in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus und der technisch-wissenschaftlichen Revolution. In: DZPh 15/1967 , S.373
42. H.Klotz/K.Rum , Über die Produktivkraft Wissenschaft , a.a.O.,S.28
43. Lassow , Probleme der ... , a.a.O. 379
44. Ebda.S.377 . Die Produktivkräfte gehen in verschiedener Ordnung in die Produktion ein . Faktoren , die früher keinen Produktivkraftcharakter besessen haben , gehen nach Lassows Auffassung jetzt als "qualitative Veränderungen im Charakter und in den Verbindungen der bereits immer vorhandenen Elemente" in die Produktion ein. (Ebda.S.376f)
45. Pol.Ök. S.3o9
46. Vgl. Abschnitt 2.3.1
47. Vgl. H.Klotz/K.Rum , Über die Produktivkraft Wissenschaft , a.a.O., S.29f und H.Klotz , Zur Entwicklung der Wissenschaft als Produktivkraft . In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin , Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe. Jg.1963 , S.778
48. Vgl.Lassow, Probleme der ... , a.a.O., S.385
49. A.Große/H.Menzel , Was sind Produktivkräfte ? In: Einheit 2o/1965, S.147
5o. H.Klotz/K.Rum , Über die Produktivkraft Wissenschaft , a.a.O.,S.47
51. Ebda.S.48
52. U.J.Heuer , Demokratie und Recht ... , a.a.O. S.16o
53. W.Eichhorn II , Zum Einfluß des wissenschaftlich-technischen Fortschritts ... , a.a.O.,S.59
54. K.Lungwitz , Über die Klassenstruktur ... , a.a.O.,S.129
55. Vgl. Heyden/Kosing/Reinhold/Ullrich, a.a.O. S.28
56. G.Bohring , Studien zum Verhalten von Chemiearbeitern zum wissenschaftlich-technischen Fortschritt . In: Soziologie und Praxis. Berlin 1965 . S.77-9o, insbesondere S.8o und 85ff . Den Hinweis auf Bohring verdanke ich einem Kolloquiumsbeitrag von J.Hieber und J.Hein.

3.6 Der VIII.Parteitag der SED und die "Rücknahme" zentraler gesellschaftstheoretischer Theoreme

1. E.Honecker, Bericht des Zentralkomitees an den VIII.Parteitag der SED. In: Protokoll der Verhandlungen des VIII.Parteitages der SED , Berlin 1971 . Bd.1 , S.11o
2. K.Hager , Die entwickelte sozialistische Gesellschaft. Aufgaben der Gesellschaftswissenschaften nach dem VIII.Parteitag. In: Einheit 26/1971 S.1212
3. Ebda.S.1217
4. Ebda.S.1214 (Hervorhebg. D.B.)
5. G.Neuner , Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Berlin 1973 , S.74
6. Hager , Die entwickelte ... , a.a.O.,S.1217
7. Ebda.S.1214
8. Vgl. die identische Einschätzung bei U.Wagner , Vom Kollektiv zur ... , a.a.O. S.191-197

3.7 "Produktivkraft Persönlichkeit" - zu den bildungstheoretischen Konsequenzen und zur Kulturrevolution in der DDR

1. G.Huth , Produktivkraft Persönlichkeit . Berlin 1966
2. G.Heyden/R.Kosing/O.Reinhold/W.Ullrich , Sozialismus - Wissenschaft - Produktivkraft , a.a.O. S.126
   "Die sozialistische Produktion erfordert als integrierenden Bestandteil die allseitige Entwicklung der Menschen der sozialistischen Gesellschaft" - weil die moderne Produktion"intelligenzintensiv ist und daher den "hochqualifizierten , schöpferisch-arbeitenden Menschen" erfordert.(Ebda.S.77) "Die technische Revolution braucht allseitig gebikdete Menschen . Sie schafft aber auc die entscheidenden materiellen Voraussetzungen für unseren Weg zur gebildeten Nation."(G.Heyden , Die marxistisch-leninistische Philosophie ...,a.a.O., S.38
3. K.Tessmann , Probleme ...,a.a.O.,S.149
4. Vgl. G.Huth , Produktivkraft ... , a.a.O. , S.292
5. Ebda.S.295
6. H.Riechert , Die Gesetzmäßigkeiten der revolutionären Veränderungen im Schulwesen . In: DZPh 7/1959 , S.731
7. Präambel des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystems . Berlin 1971 , S.9
8. G.Neuner , Wissenschaftlich-technische Revolution und Bildungsreform in der Deutschen Demokratischen Republik . In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16/197o , S.287
9. E.Sachse , Technische Revolution und Qualifizierung der Werktätigen . a.a.O., S.162
10. Vgl. H.Riechert , Die Gesetzmäßigkeiten ... , a.a.O., S.731
11. Vgl. Programm der SED , a.a.O., S.75
12. Vgl. Abschnitt 6.2-6.4
13. G.Neuner , Wissenschaftlich-technische Revolution und Bildungsre-

form ... , a.a.O. , S.294

14. J.Reichmann , Die wissenschaftlich-technische Revolution und ihre Auswirkung auf die Methodologie des allgemeintechnischen Unterrichts. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin , Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe 16/1967 , Nr.2,S.285
15. H.Kaiser , Die technische Revolution und das Bildungswesen in der DDR . In: Päd. 2o/1965 , S.7o5
16. G.Klaus , Algorithmus. In: Philosophisches Wörterbuch , Hg. G. Klaus/M.Buhr , Berlin 8.Aufl. 1971 , Bd.1 S.51
17. vgl. auch G.Klaus , Kybernetik - Automatisierung - Charakter der Arbeit , a.a.O. S.342 und 392
18. Vgl. H.Nick , Über den Charakter der Arbeit ... , a.a.O.,S.525
19. vgl. E.O.Richter , Programmierter Unterricht und Selbsttätigkeit. Berlin 1969
2o. G.Klaus , Algorithmentheorie , In: Philosophisches Wörterbuch , a.a.O. , Bd.1 , S.51
21. G.Neuner , Wissenschaftlich-technische Revolution und Bildungsreform ... , a.a.O., S.292
22. G.Neuner , Wissenschaftlich-technische Revolution , sozialistische Kulturrevolution und die Entwicklung der sozialistischen Bildungskonzeption . In: Päd. 19/1964 , S.8o6
23. Ebda. S.8o6
24. Vgl. W.Eichhorn II , Zum Einfluß des wissenschaftlich-technischen Fortschritts ... , a.a.O. , S.84-lol
25. G.Neuner , Wissenschaftlich-technische Revolution , sozialistische ... , a.a.O.,S.8lof
26. W.Eichhorn II , a.a.O. S.188
27. H.Riechert , Die Gesetzmäßigkeiten ... , a.a.O.,S,732
28. E.John/R.Gehrke , Die Leninsche Lehre von der sozialistischen Kulturrevolution . In: DZPh 5/196o,S.285
29. Ebda.S.583
3o. Vgl. H.Riechert, Die Gesetzmäßigkeiten ...,a.a.O.,S.722
31. F.Staufenbiel , Zur Wechselwirkung von technischer Revolution und sozialistischer Kulturentwicklung. In: DZPh 13/1965 , S.1482

3.8 Zusammenfassung und Kritik

1. K.Marx , Das Elend der Philosophie , MEW 4 , S.181
2. Vgl. dazu : E.C.Guevara , Ökonomie und neues Bewußtsein .Berlin 1969 ; Ch.Bettelheim , Ökonomischer Kalkül und Eigentumsformen . Berlin 1972 ; Ders. u.a. , Zur Kritik der Sowjetökonomie . Berlin 1969 ; W.Brus , Funktionsprobleme der sozialistischen Wirtschaft . Frankfurt/M 1971 ; R.Damus , Entscheidungsstrukturen und Funktionsprobleme in der DDR-Wirtschaft. Frankfurt/M 1973
3. U.Freier/P.Lieber , Politische Ökonomie des Sozialismus in der DDR . Frankfurt/M 1972 , S.149
4. Ebda.S.64f
5. S.Jenkner , Arbeitsteilung , allseitige Entwicklung des Menschen und polytechnische Bildung . Diss.Phil. Göttingen 1965 ,S.81

Vgl. auch A.Sohn-Rethel , Geistige und körperliche Arbeit , a.a.O. S.151-157

6. Vgl. K.Marx , Das Kapital I , MEW 23 , S.87ff
7. Freier/Lieber , Politische Ökonomie ... , a.a.O. ,S.149
8. Vgl. Abschnitt 2.1.2
9. In diesem Zusammenhang ist interessant , daß G.Fülberth und H.Knüppel , die dem DDR-Modell sozialistischer Demokratie grundsätzlich positiv gegenüberstehen , als einzigen Beleg für das Absterben von Staatsfunktionen die Übertragung von arbeitsrechtlichen und kriminalrechtlichen Funktionen an betriebliche Konfliktkommissionen benennen , ansonsten aber nur Verfassungsnormen vorstellen . Sie unterstützen die Auffassung von dem"höheren Grad institutioneller Organisiertheit" des sozialistischen Staates , in der die demokratischen Rechte der Arbeiterklasse durch die "Mitbestimmung" verwirklicht werden. Dieser Begriff unterstellt von vornherein zwei Gruppen : Bestimmende und Mitbestimmende. (Bürgerliche und sozialistische Demokratie . In: BRD - DDR . Vergleich der Gesellschaftssysteme . Köln 1971 . S.245f)
10. Vgl. Ph.Neumann , Zurück zum Profit , a.a.O., S.178-195
11. Diese Einschätzung wird durch einen Bericht von M.Haraszti bestätigt , der über eigene Arbeitserfahrungen in einem ungarischen Betrieb berichtet , daß die auf technischen Normen beruhenden Stücklohnformen und Prämien nicht zu technischen Höchstleistungen führen . "Jede Erhöhung der genormten Leistung ruft Qualen und Zorn hervor ? Aber holt die Norm wirklich das Maximum aus uns heraus ? Die Kalkulatoren gefallen sich in der Rolle derer , die exakt 'wissenschaftlich' dem Niveau der technischen Entwicklung und der möglichen Leistungssteigerung der Arbeiter folgen .In Wirklichkeit tapsen sie im Dunkeln herum , erhöhen blindlings und modifizieren im Falle eines Mißerfolgs ; die Qualität müssen sie durch besondere Leute erzwingen. Sie brauchen es gar nicht einzugestehen , jeder weiß , daß sie mit keiner einzigen Information rechnen können , die von uns , den Bedienern der Maschinen stammt. Im Gegenteil : ihre ganze 'Wissenschaft' bemüht sich nur , unsere dauernde , instinktive Sabotage zu überwinden.(...) Sie haben keinen Begriff davon , wozu wir in der Lage wären , ginge es um unsere eigene Sache. Unsere Sabotage besteht in nichts anderem als in der Weigerung , Informationen und Erfahrungen preiszugeben oder in der Verfälschung derselben.(...) Wir sind daran interessiert , die Möglichkeiten der Rationalisierung nicht wahrzunehmen ; wenn wir sie wahrgenommen haben und benützen , dann verheimlichen wir das ; wir reduzieren die Effektivität der eingeführten neuen Technologie auf ein Minimum und ihre Weiterentwicklung sabotieren wir ebenfalls.(...) Der Gedanke ist schwer zu unterdrücken, daß das sich in der Norm kulminierende Verhältnis zwischen uns und unseren Leitenden kein Antrieb , sondern das größte Hindernis für die Entwicklung einer der Menschheit dienlichen Produktion ist. Das wahre Wunder der Lohnarbeit , der Norm , besteht darin , daß sie in der Lage ist , die Steigerung der Produktion zu erzwingen , indem sie diese Steigerung ihres Sinnes und Hauptantriebes beraubt : der Identifikation des Arbeiters mit dem Ziel der Produktion."(M.Haraszti , Stücklohn . Berlin 1975 , S.97f)
12. Vgl. K.Marx , Das Kapital I , MEW 23 , S.407f

4. Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR bis 1956

4.1 Periodisierung der Schulgeschichte

1. So G.Uhlig , Zur Periodisierung der Schulgeschichte auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik seit 1945 . In: Päd.F. 5/1964 , S.8-17 . Vgl. auch die Periodisierung der Gesellschaftsentwicklung in der DDR in : Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung . Autorenkollektiv unter Leitung von W.Ulbricht. Ausgabe in 15 Kapiteln . Kap.12-15 . Berlin 1968/1969
2. Ebda.S.9
3. Vgl.R.Pfautz , Zur Entwicklung der polytechnischen Erziehung und Bildung in den allgemeinbildenden Schulen der DDR in den Jahren von 1949 nis 1960 . Diss. PH Potsdam 1962 (masch.) ,S.12

4.2 Die Auseinandersetzung mit der Arbeitsschulkonzeption

1. R.Alt , Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. In: Päd. 1/1946 , H.1 , S.17f .(Orthographie R.Alt)
2. Ebda.S.12
3. R.Pfautz , Die führende Rolle der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands bei der Verwirklichung der demokratischen Schulreform und bei der sozialistischen Umgestaltung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Päd. 16/1961 ,S.312
4. G.Ulbricht , Vorkämpfer für eine marxistisch-leninistische Arbeitserziehung. In: PBE 15/1973 , S.465
5. F.Dehmlow , Produktiver Ausbau der Einheitsschule . In: DnSch 2/1947 S.6
6. R.Alt , Zum Problem der Unterrichtsmethode in der demokratischen Schule . In: Päd.2/1947 , S.455 . Vgl. auch: H.Deiters , Kritische Bemerkungen zum gruppenunterrichtlichen Verfahren nach dem Jenaplan. In: Päd. 2/1947 , S.157-160
7. N.K.Krupskaja , Volksbildung und Demokratie . In: KSP I , S.336
8. H.Schrage , Die Produktionsschule eine Gegenwartsforderung ? In: DnSch 4/1949 , S.38
9. G.Hohendorf , Soll unsere Schule Arbeitsschule sein ? Die reaktionären Bestrebungen Kerschensteiners und die demokratischen Erziehungsgedanken. In: DnSch 4/1949, S.175
10. Ebda.S.175
11. W.Meinck , Produktionsschule oder polytechnischer Unterricht ? In: DnSch 4/1949 , S.402
12. R.Alt , Unsere Stellung zur Reformpädagogik. In: Päd.11/1956 ,S.367 Die Stellung der DDR-Pädagogik wird erst 1956 korrigiert , als sich durch die beginnende Diskussion um die Polytechnisierung der DDR-Schule bei vielen Lehrern der Eindruck festsetzt , hier würden reformpädagogische Erfahrungen reaktiviert. Alt rechnet hier die Reformpädagogik nach wie vor zu den imperialistischen pädagogischen Strömungen und nimmt auch die Kritik an der mangelnden Systematik und am Spontaneismus der Reformpädagogik nicht zurück. Die Reformpädagogik gehört nach wie vor nicht zum wertvollen pä-

dagogischen Erbe. Alt unterscheidet jetzt aber zwischen objektiver Tendenz und den subjektiven Intentionen der Reformpädagogen. Letztere seien Kämpfer gegen die halbfeudalistische deutsche Schule , die die richtige Orientierung nicht fanden. Alt betont jetzt auch , daß es einige pädagogische Details gebe , die auszuwerten seien , darunter das Prinzip der Selbsttätigkeit der Schüler , das Prinzip der Verbindung der Schule mit dem Leben , bestimmte Methoden des Erlebnisunterrichts. Alt nimmt diese Elemente aus dem Zusammenhang der Arbeitsschulkonzeption heraus. Den handwerklichen Charakter der reformpädagogischen Arbeitsschule kritisiert er nicht , aus aktuellen Gründen , wie wir noch sehen werden.

13. Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1946-1949 . Autorenkollektiv unter Leitung von K.H.Günther und G.Uhlig. Mon.Päd.III . Berlin 1968 , S.2o5f . Vgl. auch die Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule. Berlin/Leipzig 1947 ,S.16
14. Ebda.S.2o6
15. Ebda.S.2o6
16. Ebda.S.53

4.3 Die Rezeption der Sowjetpädagogik - "endgültige Absage an die Arbeitsschule"

1. Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet ... .Mon.Päd. III,a.a.O.,S.189
2. Diese Editionen sind: N.K.Krupskaja , Ausgewählte Werke , hg.von M.und W.Uhlmann , Berlin 1955 ; E.Hoernle , Schulpolitische und pädagogische Schriften, hg. von W.Mehnert , Berlin 1958 ; N.K. Krupskaja , Sozialistische Pädagogik I-IV , Berlin 1966-1972 ; A.W.Lunatscharski , Über die Volksbildung , Berlin 1971 ; P.P. Blonski , Die Arbeitsschule , Paderborn 1973 .
3. M. und W.Uhlmann , N.K.Krupskaja über polytechnischen Unterricht und die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit. In: Päd.14/1959 ,S.134-15o
4. K.H.Günther , Krupskaja über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit . In: PBE 9/1967 S.53-56 und 97-99
5. Ders.,N.K.Krupskaja und ihre Bedeutung für die Pädagogik und Schule der DDR. In: Päd. 24/1969 S.5o2-515 , hier S.5o5
6. G.Ulbricht , Vorkämpfer für eine ... ,a.a.O.,S.465-468
7. K.Semberg , Die Bedeutung der Sowjetpädagogik für die Demokratisierung der deutschen Schule. In: Päd.5/195o , H.1o , S.6
8. Vgl. dazu die Dokumente in : Quellen zur Geschichte der Erziehung , 5.Aufl. Berlin 1968 , S.4o4-427 , Schulkampf 1 , hg. von L.v. Werder , Frankfurt/M 3.Aufl.197o ,S.81-154 . Und : B.Voigt , Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen. Frankfurt/M 1973 , S.27o-316 ; L.v.Werder , Sozialistische Erziehung in Deutschland 1848-1973 , Frankfurt/M 1974 , S.86-225
9. K.Semberg , Die Bedeutung...,a.a.O.,S.6.Auch hier ist Semberg weit von der Richtigkeit entfernt. In den zwanziger Jahren , als

die Schulpolitik der KPD und nicht nur die sektiererischen Junglehrer von der Arbeitseinheitsschulkonzeption beeinflußt wurde , stand man auch in der Sowjetunion noch hinter dieser Konzeption. Der erste der ZK-Beschlüsse , die die schulpolitische Umorientierung einleiteten , selbst aber noch ausdrücklich an der Polytechnisierung der sowjetischen Schule festhält , entstand 1931 .

10. Ebda.S.1o
11. Ebda.S.1of
12. Zur Entwicklung des Volksbildungswesens ... , a.a.O. S.186
13. Ogorodnikow/Schimbirjew , Lehrbuch der Pädagogik . Berlin/Leipzig 1949 , Jessipow/Gontscharow , Pädagogik , Berlin/Leipzig 1949 .
14. Zur Entwicklung des Volksbildungswesens ... , a.a.O. S.188f . Vgl. auch H.Klein , Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR . Reinbek 1962 , S.19
15. G.Neuner , Die Pädagogische Wissenschaft der Sowjetunion nach dem XX.Parteitag der KPdSU . In: Päd. 12/1957 , S.83o
16. Jessipow/Gontscharow , a.a.O.,S.25 . Vgl. auch Ogorodnikow/Schimbirjew , a.a.O.,S.5of
17. Ogorodnikow/Schimbirjew , a.a.O. , S.5o
18. Ebda.S.56
19. Jessipow/Gontscharow , a.a.O.,S.117
2o. Ebda.S.32o
21. Ebda.S.33
22. Ogorodnikow/Schimbirjew , a.a.O., S.184f
23. Jessipow/Gontscharow , a.a.O.,S.119
24. Ogorodnikow/Schimbirjew , a.a.O.,S.288
25. Ebda.S.2o8
26. Diese Entwicklung in der Sowjetunion ist u.E. darauf zurückzuführen , daß in den zwanziger Jahren die Schulpolitik in ihrer Wirksamkeit sehr begrenzt war , weil sie sich auch die staatlichen Volksbildungsbehörden konzentrierte und über keine Massenorgane verfügte , und weil die Verwirklichung des Arbeitsschulkonzepts beim Stand der Industrialisierung auf nur ungenügende Voraussetzungen stieß. Hinzu kommt , daß die Industrialisierungskampagne unter einen ziemlich eindeutigen ökonomischen Primat gestellt wurde und von der Schule technische Kader verlangte. Es wird berichtet , daß die sowjetische Schule diesen Ansprüchen nicht genügen konnte , weil sie in "Projektemacherei" abgeglitten sei , die in der Arbeitsschulkonzeption begründet seien. Wir finden hier aktuelle , historisch begründete Schwierigkeiten der Verwirklichung einer Konzeption , die man durch die Ablehnung der Konzeption löst. Gegen diese Vorgehensweise hatte sich schon Lenin in der Frage der Schulaltersherabsetzung gewandt , die ebenfalls aus aktuellen Gründen notwendig geworden war. "Wenn wir gezwungen sind , vorübergehend die Altersgrenze ... von 17 auf 15 Jahre herabzusetzen so'muß die Partei' diese Herabsetzung der Altersgrenze 'ausschließlich' ... als praktische Notwendigkeit , als vorübergehende Maßnahme 'betrachten' , die durch die Armut und Zerrüttung des Landes hervorgerufen ist. Allgemeine Betrachtungen , die eine solche Herabsetzung krampfhaft 'begründen' wollen , sind glatter Unsinn."(LÜV S.36o)
Eine ähnliche Einschätzung legt U.Buckendahl vor. (a.a.O.) , ebenfalls H.Karras (Die Grundgedanken ..., a.a.O.,S.133ff) . Vgl. auch die Einschätzung bei O.Anweiler , Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland von Ende des Zarenreichs bis zum Beginn der Stalin-Ära. Berlin 1964 , S.365-452
27. G.Neuner , Die Pädagogische Wissenschaft ... , a.a.O.,S.918
28. K.Semberg , Die Bedeutung ... , a.a.O.,S.8

4.4 Polytechnik in der restaurierten Lernschule

1. Vgl. G.Schmidt , Polytechnische Bildung in der Sowjetunion und der DDR . Berlin 1973
2. Vgl. F.Oelßner , Die Bedeutung der Arbeiten Stalins über den Marxismus und die Fragen der Sprachwissenschaft für die Entwicklung der Wissenschaften. In: Einheit 6/1951 , H.12
3. W.Wolf , Polytechnische Erziehung in der Grundschule und Zweijahrplan . In: Päd.4/1949 , S.9-17 (Orthographie Wolf)
4. Ebda.S.12 und 14
5. W.Wolf , Zu den grundlegenden Gedanken von Karl Marx über Erziehung und Bildung. In: Päd. 8/1953 ,S.172
6. Vgl. Stalin , Ökonomische Probleme des Sozialismus in der UdSSR. Berlin 1952 , S.69f
7. W.Wolf , Zur Bedeutung der Auffassungen von Karl Marx über polytechnische Bildung in der Gegenwart. In: Mathematik , Physik und Chemie in der Schule 2/1953 , S.335
8. Ebda.S.336
9. Typisch dafür z.B. W.Garbe , Der Gedanke der polytechnischen Bildung in Karl Marx' Hauptwerk "Das Kapital". In: Päd. 8/1953 , S.761-77o . Garbes Aufsatz ist die Veröffentlichung eines Referats auf einer der wissenschaftlichen Sonnabendskonferenzen , die das DPZI zur Vorbereitung der theoretisch-praktischen Konferenz durchführte.
10. Vgl. die Materialien zu Fragen der polytechnischen Bildung. Manuskriptdruck für das Staatssekretariat für Berufsausbildung. Berlin 1953
11. W.Wolf , Zur Bedeutung der Auffassungen ... , a.a.O. , S.331
12. Das Protokoll veröffentlicht unter dem Titel : Die polytechnische Bildung in der DDR und die Wege zu ihrer Verwirklichung . Protokoll der theoretisch-praktischen Konferenz des Deutschen Pädagogisch Zentralinstituts vom 21. bis 23.Mai 1953 in Berlin . Berlin 1954
13. W.Dorst , Die polytechnische Bildung in der deutschen demokratischer Schule. In: Ebda. ,S.21 . (Auch in: Päd. 8/1953 , H.9 , S.715ff)
14. H.Frankiewicz , Die polytechnische Bildung in der Berufsausbildung. Ebda.,S.194
15. W.Arnold/H.Kaiser/W.Lange , Die Forderungen der modernen Industrie und Landwirtschaft an die Volksbildung der DDR . Ebda. S.73-1oo Auch in : Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Bd.I . Mon.Päd.VI . S.454-47o . Das Referat ist von Kaiser und Lange auch in fast identischer Form als Buch veröffentlicht: H.Kaiser/W.Lange , Polytechnische Bildung . Berlin 1954
16. Vgl. Arnold/Kaiser/Lange , a.a.O. ,S.74-1oo und Kaiser/Lange , a. a.O. S.34-59 . Wir geben ihre Beschreibung nur in Stichworten wieder.
17. Kaiser/Lange , a.a.O., S.7o
18. W.Dorst , Die polytechnische Bildung in der ... ,a.a.O.,S.23
19. Ebda.,S.35
2o. E.Funeck , Welche Forderungen sind von Seiten der Fachschulen an die polytechnische Bildung in den allgemeinbildenden Schulen stellen? In: Die polytechnische Bildung in der DDR und ...,a.a.O.,S.121
21. O.Mader , Auf welche Weise muß der Inhalt der polytechnischen Bildung bestimmt werden ? In: Päd. 8/1953 ,S.685 (= Referat auf der theoretisch-praktischen Konferenz)

22. H.Wolffgramm , Welche Probleme ergeben sich auf dem Gebiet der Methodik und welche Wege muß man zu ihrer Lösung gehen. In: Die polytechnische Bildung in der DDR und ... , a.a.O.,S.136-143 Vgl. auch: Ders., Wesen , Inhalt und Methoden der polytechnischen Bildung . In: DLZ 3/1956 , H.1o , S.4
23. W.Reischock , Polytechnischer Maximalismus - ein Fehler in der polytechnischen Bildung. Ebda., S.61-65
24. W.Dorst , Die polytechnische Bildung in der ... , a.a.O.,S.37 Unklar ist , ob Dorst mit der "allgemeinen polytechnischen Bildung" auch die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit meint.
25. Kaiser/Lange , Polytechnische Bildung , Berlin 1954 , S.68
26. W.Wolf , Zur Bedeutung der Auffassungen ... , a.a.O. S.338
27. Ebda.S.337
28. R.Pfautz , Zur Entwicklung der polytechnischen Erziehung und Bildung ...,a.a.O.,S.135-15o . Pfautz übt jedoch keine grundsätzliche Kritik , sondern sieht lediglich einen "Tempoverlust" auf dem Gebiet des Volksbildungwesens gegenüber der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung.
29. W.Dorst , Erziehung , Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule. Berlin 1953
3o. Ebda.,S.23
31. Ebda.,S.175f
32. Ebda.,S.179 . Lenin stand im Gegenteil sehr positiv zur Arbeitsschulkonzeption und urteilte über Blonskis Buch ebenfalls positiv.Vgl. dazu Krupskaja , In: KSP II, S.415f
33. G.Maiwald , Zur polytechnischen Bildung . In: Päd. 11/1956 , S.33f
34. H.Wolffgramm , Drei Fragen - drei Antworten zur polytechnischen Bildung . In: Päd. 11/1956 , S.595
35. G.Maiwald , Zur polytechnischen Bildung . a.a.O.S.33
36. G.Ziller , Referat auf der Beratung über polytechnische Bildung an den allgemeinbildenden Schulen . In: Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V.Pädagogischen Kongresses Leipzig 1956 . Berlin 1956 , S.523-529
37. Vgl. Entschließung "Polytechnische Erziehung" des V.Päddagogischen Kongresses. Ebda.,S.448
38. Ebda.S.449
39. Ebda.S.449f
4o. O.Mader , Zu Fragen der polytechnischen Bildung. In: Päd. 12/1957 , S.11o

4.5 Zusammenfassung

1. Vgl. Abschnitt 4.1 und R.Pfautz , Zur Entwicklung der polytechnischen Erziehung und Bildung ... , a.a.O.,S.12
2. K.H.Günther/G.Uhlig , 25 Jahre Schulpolitik der SED und ihre Lehren. In: Päd. 26/1971 , S.337f . Vgl. auch: L.Gläser , Zur Kontinuität der Schulpolitik unserer Partei. In: Einheit 21/1966 ,S.51o-52o
3. Vgl.R.Pfautz , Zur Entwicklung ... , a.a.O., S.121,135,118, 15o , 177 , 224 . Und: K.H.Günther/G.Uhlig , Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1969 ,S.96-1oo
4. Günther/Uhlig , 25 Jahre Schulpolitik ... , a.a.O. ,S.335

5. Einführung der polytechnischen Bildung und Erziehung in die Schulpraxis

5.1 Periodisierung

1. Vgl. G.Uhlig/W.Gerbeth/Str.Tsiradsidis , Gegen revisionistische Tendenzen in der Pädagogik . In: DLZ 4/1957 , Nr.49,S.4 , Und: Gegen Prinzipienlosigkeit in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion. In: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der DDR , a.a.O., Mon.Päd. VII/1 , Dok.II,13 , S.69-73
2. Vgl. Abschnitt 7.

5.2 Reischock , Karras und Krapp

1. W.Reischock , Theoretische Grundlagen der polytechnischen Erziehung und ihr Inhalt in der Grundschule. Diss. Humboldt-Universität Berlin 1953 ; H.Karras , Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx' Hauptwerk "Das Kapital" , Berlin 1956 . Reprint Hannover 197o . (Es wird der Reprint zitiert . Die Originalausgabe erschien in der Reihe "Diskussionsbeiträge zur Pädagogik.) ; G.Krapp , Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung. Originalausgabe Berlin 1958 . Reprint Frankfurt/M 1971 . (Zitiert wird der Reprint.) Vgl.Pfautz,Zur Entwicklung,a.a.O.,S.126
2. Reischocks Dissertation war uns nicht zugänglich. Nach Pfautz Beschreibung wiederholt er seine Auffassungen in einem Beitrag für die"Pädagogik" , der u.E. für die pädagogische Diskussion unmittelbar einflußreicher gewesen ist : W.Reischock , Polytechnische Erziehung und Werkunterricht . In: Päd. 1o/1955 ,S.739-75o und 82o-827 . Hier: S.744
3. Ebda.S.745
4. Ebda.S.746f
5. G.Krapp , Der Grundsatz der Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit und der Gedanke der polytechnischen Bildung bei Marx und Engels (= Autorreferat zur Diss.) In: Päd. 11/1956 S.7o1
6. Karras, Die Grundgedanken ... , a.a.O.,S.115f
7. Ebda.S.118 (Hervorhebung D.B.)
8. Vgl. Abschnitt 2.3.1
9. Karras , Die Grundgedanken ... , a.a.O.,S.119f (Hervorhebung Karras)
1o. Ebda. S.12o
11. Ebda.S.129f (Zitat aus Reischock , vgl.Anm.2)
12. Ebda. S.131f
13. Karras ist auch der einzige uns bekannte Autor , der die spätere Sowjetpädagogik wegen ihrer mangelnden Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit explizit kritisiert. Vgl. Ebda.S.133
14. H.Karras , Vereinigung von Unterricht und produktiver Arbeit.In: Werkunterricht 2/1958 , S.146-15o
15. Vgl. G.Krapp . Marx und Engels ... , a.a.O. , S. 74-84
16. Vgl. ebda. S.84-93
17. Vgl. ebda. S.93-97

18. W.Wolf , Über das prinzipiell Neue der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit bei Marx und Engels. In: Päd. 13/1958 , S.697
19. G.Krapp , Marx und Engels ... , a.a.O., S.87 (Erste Hervorhebung Krapp , zweite D.B.)
20. Ebda. S.94
21. Ebda. S.9o
22. Ebda. S.1o9
23. Ebda. S.138
24. Ebda. S.149
25. A.Torhorst , Gedanken zur wissenschaftlichen Diskussion über die polytechnische Bildung. In: Päd. 13/1958 ,S.687-696
26. G.Krapp , Zu Fragen des allgemeinen kommunistischen Erziehungsziels , der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und der polytechnischen Bildung. In: Päd. 15/1959 S.2o6-218

5.3 Die Vorbereitung des polytechnischen Unterrichts als Unterrichtstag in der Produktion

1. Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1958/1959. In: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens ... , a.a.O.,Mon.Päd.VII/2 , Dok.II,35 ,S.143
2. Ebda.S.143
3. Vgl. ebda. Dok.II,33 , S.138-14o (= V.Parteitag) und Dok. II,14 ; II,16 ; II,17 ; II,18 ; II,19 ; II,21 ; II,27 ; II,29 ; II,3o . Die Inhalte dieser Schulversuche stellen wir in Abschnitt 7.1 dar.
4. H.Flach , Allseitige Entwicklung und polytechnische Bildung bei Marx und Engels. In: Werkunterricht 2/1958 , S.77
5. H.Wolffgramm , Die polytechnische Bildung - ein Kernstück der sozialistischen Erziehung in den allgemeinbildenden Schulen. In: Einheit 13/1958 S.71o . Wolffgramm meint offensichtlich statt der sozialistischen Revolution die soziale Revolution in der sozialistischen Gesellschaft.
6. Ebda.S.711
7. Vgl. R.Pfautz , Zur Entwicklung der polytechnischen Erziehung ... , a.a.O.,S.239
8. Schulkonferenz der SED . Erzieht aktive Erbauer des Sozialismus. Beilage zu DLZ 5/1958 Nr.2o ,S.9
9. Vorschläge der Parteikonferenz zur sozialistischen Erziehung der Schuljugend. In: Dokumente ... , Mon.Päd. VII/1 , Dok. II,22 ,S.1o3
10. Ebda.S.1o3f
11. H.Kaiser , Zur gegenwärtigen Situation der polytechnischen Erziehung und Bildung in der allgemeinbildenden Schule . In: Päd 13/1958 , S.1o8-114
12. H.Klein , Über den Bildungswert der Technik . In: Päd. 12/1957 S.567-582
13. Die Technologie in der allgemeinbildenden Schule. In: Päd.13/1958 S.911-924
14. A.Torhorst , Politökonomie in der Schule ? In : DLZ 5/1958,Nr.3,S.4
15. B.Thieke , Das neueUnterrichtsfach. In: DLZ 5/1958,Nr.27 , S.5 Vgl. auch : H.Wolffgramm , Die polytechnische Bildung ... , a.a.O. S.719

16. Vgl. Abschnitt 7.1
17. W.Wolf , Die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und Gymnastik - die grundlegende Methode der Erziehung allseitig entwickelter Menschen. In: Päd. 13/1958 S.458
18. B.Thieke , Das neue Unterrichtsfach , a.a.O.,S.5
19. W.Wolf , Wege und Irrwege der Verbindung von Unterricht und produktion. In: Päd.14/1959 ,S.117
2o. Ebda. S.119
21. S.L.Rubinstein , Grundlagen der allgemeinen Psyschologie. Berlin 1959 .
22. Ebda. S.2o1
23. W.Lange , Über die dialektische Vereinigung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit der Schüler. In: Päd. 14/1959 ,S.875 f
24. Ebda.S.871
25. Empfehlungen für die Ausarbeitung eines Programmes zur Durchführung des "Unterrichtstages in der sozialistischen Produktion" vom August 1958 . In: Dokumente ... , Mon.Päd.VII/1 , Dok.II,37 ,
26. Ebda. Dok. II,39 , S.162-165
27. Ebda. Dok. II,37 , S.154 (= Empfehlungen ...)

5.4 Die sozialistische Umgestaltung der Schule der DDR

1. Über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR. Thesen des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. In: K.Hager , Die weitere Entwicklung der polytechnischen sozialistischen Schule in der DDR . Berlin 1959 ,S.75
2. Ebda.S.71
3. In: O.Anweiler/K.Meyer , Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917 (Dokumente) . Heidelberg 1967 . Nr. lo2 , S.29o-3o5 und lo4, S.3o8-339
4. K.Hager , Die weitere Entwicklung ... , a.a.O. , S.5
5. Anweiler/Meyer , a.a.O. , S.295
6. Ebda.S.296
7. W.Kienitz u.a. , Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen . Berlin 1971 , S.156
8. Anweiler/Meyer , a.a.O. , S.3o1
9. Über die sozialistische Entwicklung ... , a.a.O. , S.75
1o. Ebda. S.83f
11. Vgl. K.Hager , Die weitere Entwicklung ... , a.a.O. , S.25
12. Vgl. ebda. S.31f
13. Ebda. S.3o
14. Ebda. S.4o
15. Ebda. S.37
16. Über die sozialistische Entwicklung ..., a.a.O. , S.77
17. Ebda. S.8o
18. K.Hager , Die weitere Entwicklung ... , a.a.O. , S.13f
19. Vgl. ebda.S.14
2o. Ebda. S.15 und Thesen S.79
21. Ebda. S.15
22. G.Neuner , Aufgaben und Probleme bei der Weiterentwicklung des sozialistischen Bildungswesens. In: Päd. 18/1963 , S.142-149
24. Ebda. S.145

25. Vgl. Abschnitt 6.
26. Darstellung der didaktisch-methodischen Literatur in Abschnitt 7.
27. W.Reischock , Grundsätzliches zur polytechnischen Erziehung , In: Päd. 14/1959 , S.1of und S.12
28. Ebda. S.9
29. Ebda. S.9
3o. Vgl. W.Lorenz , Zu einigen Problemen der sozialistischen Entwicklung des Schulwesens in der DDR. In: Einheit 14/1959 S.351
31. Vgl. W,Reischock , Grundsätzliches ... , a.a.O. , S.9
32. P.Wartberg/G.Hellfeldt , Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder am Unterrichtstag. In: PBE 1/1959 , S.146
33. Vgl. R.Pfautz , Gegenwärtige Probleme des polytechnischen Unterrichts , In: Päd. 14/1959 S.17 und Wartberg/Hellfeldt , a.a.O. , S.146
34. A.Lemmnitz , Das neue Lehrplanwerk steht zur Diskussion . In : Dokumente ... , Mon.Päd. VII/1 , Dok. II,48 , S.199
35. Entwurf einer Grundkonzeption für das Lehrplanwerk der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Vom März 1959 (Auszüge) . In: Dokumente ... , a.a.O. Dok. II,51 ,S.2o4-21o
36. Ebda. S.2o7
37. Ebda. S.2o7
38. Ebda. S.21o
39. Ebda. S.239 und 241ff
4o. Ebda. S.218
41. Ebda. S.23o
42. Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR . Vom 2. Dezember 1959 . In : Dokumente ... , a.a.O. , Dok. II,64 , S.321
43. Ebda. S.316
44. O.Grotewohl , Neue Zeiten - Neue Schulen . (Rede zur Begründung des Schulgesetzes vor der Volkskammer der DDR) In: DLZ 6/1959 Nr. 5o , S.3-6
45. Gesetz über die sozialistische ... , a.a.O.,S.317
46. Verordnung über die Elternbeiräte an den allgemeinbildenden Schulen . Vom 7. Januar 196o , In: Dokumente ... , a.a.O. , Dok.II, 65 , S.323-328
47. Alle Angaben entstammen der "Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen" . Vom 12.November 1959 . In: Dokumente ... , a.a.O., Dok. II,63 , S.3o2-315
48. Kleine Pädagogische Enzyklopädie . Stichwort "Einfluß der Arbeiterklasse auf Erziehung und Bildung" . Berlin 196o , S.15
49. Verordnung über die Sicherung ... , a.a.O. , S.3o5
5o. Vgl. Abschnitt 7.4.3 und 7.5
51. H.Vogt , Bildung und Erziehung in der DDR. Stuttgart 1969 , S.63-8o

5.5 Verbesserung und weitere Entwicklung des polytechnischen Unterrichts an den Oberschulen

1. Verbesserung und weitere Entwicklung des polytechnischen Unterrichts an den Oberschulen. Beschluß des Politbüros beim ZK der

SED vom 17.Mai 1960 . In: PBE 2/1960 H.2 Beilage S.1f
2. R.Wendrock , Zur weiteren Entwicklung des Systems der polytechnischen Bildung. In: Einheit 15/1960 S.1206
3. Vgl. Verbesserung und weitere ... , a.a.O. , S.2
4. R.Wendrock , Zur weiteren Entwicklung ... , a.a.O., S.1198-1200
5. W.Lange , Zu einigen Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Weiterentwicklung des polytechnischen Unterrichts. In: Päd. 15/1960 ,S.774
6. Ebda. S.774
7. Ebda. S.775
8. Vgl. Abschnitt 7.3.2
9. A.Lemmnitz , Der polytechnische Unterricht - ein fester Bestandteil unserer sozialistischen Schule . In: Zentrale polytechnische Konferenz (Referate und Diskussionsbeiträge) . Berlin 1961 S.16
10. Vgl. Abschnitt 5.5.2
11. A.Lemmnitz , Der polytechnische ... , a.a.O. , S.21
12. K.Hager , Schlußwort auf der Zentralen Polytechnischen Konferenz. In: Dokumente ... , Mon.Päd. VII/1 , Dok.II,76 , S.373
13. H.König , Schule und Leben - Bildung und Erziehung . Zur Vorbereitung des VI. Pädagogischen Kongresses. In: Päd. 16/1961,S.734
14. Ebda.S.735f
15. Für die Verbesserung des Lernens und der sozialistischen Erziehung an den Oberschulen (= Dokumente des VI.Pädagogischen Kongresses) In: Neue Erziehung 14/1961 H.14 Beilage , S.7
16. Ebda. S.17
17. Ebda. S.9
18. Vorbemerkung der Redaktion . In: Päd. 16/1961 , S.612
19. Ch.Heyer , Zur Klärung von Begriffen . In: PBE 3/1961 ,S.104
20. Ebda. S.103
21. Kleine Pädagogische Enzyklopädie . Berlin 1960
22. G.Krapp , Zu einigen Termini im Bereich der polytechnischen Bildung und Erziehung . In: Päd. 16/1961 , S.613
23. Ebda. S.614f
24. Ebda. S.614 Anm.5
25. Alles ebda. S.615f
26. Alles ebda. S.617
27. Alles ebda, S.617f
28. Alles ebda. S.618f
29. Alles ebda. S.620f
30. "Die vorliegende Arbeit verwendet 'polytechnische Bildung und Erziehung'als zusammenfassenden Begriff für diejenigen zusammenhängenden Erscheinungen , Vorgänge und Maßnahmen , die sich auf die Theorie und Praxis der durch die allgemeinbildende Schule geleiteten Einführung in die Grundlagen und Grundprinzipien der modernen sozialistischen Produktion bei gleichzeitiger Entwicklung produktionspraktischer Kenntnisse , Fertigkeiten und Fähigkeiten beziehen." R.Pfautz , Zur Entwicklung der polytechnischen Erziehung und ... , a.a.O., S.13
31. O.Mader , Bemerkungen zur Abgrenzung einiger polytechnischer Begriffe. In: Päd. 16/1961 , S.1119
32. L.Oppermann , Einige Bemerkungen zur Diskussion um Grundbegriffe der polytechnischen Bildung und Erziehung. In: Päd. 17/1962 ,S.136
33. G.Neuner , Einige Probleme der sozialistischen Pädagogik der DDR nach dem XXII.Parteitag der KPdSU und der 14. Tagung des ZK der SED. In: Päd. 17/1962 , S.309
34. R.Menzel , Gibt es eine polytechnische Erziehung ? In: Päd.17/1962 S.129

35. L.Oppermann , Einige Bemerkungen ... , a.a.O. , S.133
36. Kleine Pädagogische Einzyklopädie . Stichwort Arbeitserziehung. Berlin 196o , S.19
37. Ebda. S.19f
38. H.Frankiewicz , Sozialistische Produzenten erziehen . In: PBE 4/1962 , S.389f
39. W.Wolf , Arbeit und Erziehung . Berlin 1961 , S.1o
4o. Ebda. S.4o
41. W.Suchomilinski , Erziehung zur Liebe zur Arbeit . Berlin 1961
42. Ebda. S.14
43. Ebda. S.19 und 17
44. Vgl. Kleine Pädagogische Enzyklopädie , Stichwort Arbeitserziehung , a.a.O.
45. Vgl. Abschnitt 7.4.2
46. W.Wolf/E.Frede , Merkmale sozialistischer Arbeitseinstellung. In: Päd. 17/1962 , S.645
47. Ebda. S.645 und 648

5.6 Mängel in der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit

1. Zentrale Polytechnische Konferenz , a.a.O. , S.83
2. Ebda. S.84
3. Ebda. S.15o
4. H.Weiß , Die Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit. In: PBE 3/1961 , S.69
5. E.Drefenstedt/B.Thieke , Zum Prinzip der Einheit von Theorie und Praxis im Unterricht der sozialistischen Schule . In: Päd. 16/1961 , S.48of
6. H.König , Schule und Leben - ... , a.a.O. , S.733
7. Ebda. S.733
8. H.Frankiewicz , Das II.Internationale Polytechnische Seminar und die nächsten Aufgaben der polytechnischen Bildung und Erziehung. In: PBE 4/1962 , S.151
9. Ebda. S.149
1o. H.Klein , Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR . Reinbek 1962 , S.39
11. Zur produktiven Arbeit in der Schule . Aussprache mit D.Buckow , H.Frankiewicz , K.H.Hoffmann , H.Nick , D.Volkmann , G.Wachner , G. Wettstädt , W.Wolf , H.Wolffgramm. In: Päd. 17/1962 , S.478
12. Ebda. S.479f
13. Ebda. S.479
14. Ebda. S.479
15. H.Frankiewicz , Einige Grundfragen der Weiterentwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung. In: Päd. 17/1962 , S.423f
16. R.Wendrock , Entwicklungsprobleme der polytechnischen Bildung und Erziehung . In: Einheit 17/1962 , H.1o , S.87
17. Vgl. Abschnitt 3.8
18. H.Frankiewicz , Das II.Internationale Polytechnische Seminar ... , a.a.O., S.152
19. H.Frankiewicz/L.Oppermann , Probleme der weiteren Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung. In: Päd.17/1962 ,H.11 S.1o27

2o. Ebda. S.1o28
21. H.Frankiewicz , Das II. Internationale ... , a.a.O. , S.149
22. G.Neuner , Einige Probleme der sozialistischen Pädagogik ... , a.a.O. , S.312
23. Ebda. S.297
24. Ebda. S.312
25. R.Wendrock/H.Müller , Die Bedeutung der polytechnischen Bildung für die allseitige Entwicklung der Jugend. In: Einheit 16/1961 S.851
26. R.Wendrock , Technik und Gesellschaft . In: Päd. 16/1961 ,S.115
27. H.Frankiewicz/L.Oppermann , Probleme der weiteren Entwicklung... , a.a.O., S. 1o19
28. R.Wendrock , Technik und Gesellschaft , a.a.O. , S.123
29. H.Frankiewicz , Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und polytechnische Bildung . In: PBE 4/1962 , S.539
3o. W.Lange/A.Netik , Der Charakter der sozialistischen Arbeit und die polytechnische Bildung und Erziehung . In: Päd. 17/1962 ,S.713
31. H.Frankiewicz , Wissenschaftlich-technischer Fortschritt ... , a.a.O. , S.538
32. R.Wendrock , Technik und Gesellschaft , a.a.O., , S.123
33. Frankiewicz/Oppermann , Probleme der weiteren Entwicklung ..., a.a.O. , S.1o23
34. H.Frankiewicz , Einige Grundfragen der Weiterentwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung , In: Päd. 17/1962 , S. 421
35. Beides Lange/Netik , Der Charakter der sozialistischen Arbeit ... , a.a.O. , S.715
36. Vgl. W.Lange , Allgemeintechnischer Unterricht in der polytechnischen und beruflichen Ausbildung. In: Päd. 17/1962 , S.799-81o

6. Polytechnischer Unterricht unter Einfluß des Neuen Ökonomischen Systems ...

6.2 Die Vorbereitung des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem

1. Programm der SED , a.a.O. , S.128
2. Ebda. S.129f
3. Konzeption für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems .(Diskussionsgrundlage) . Vom 15.5.1963 . In: Dokumente ... , Mon.Päd. VII/2 , Dok. II,92 ; Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems (Entwurf) . Vom 16.April 1964 , Ebda. Dok.II,98 ; Vgl. auch : Staatliche Kommission zur Gestaltung des einheitlichen sozialistischenBildungssystems konstituiert . In: Päd. 18/1963 , S.417f , und die weiteren Kommissions- Kommuniqués in Päd. 18/1963 , S.1o24 , Päd,19/1964 , S.362f , Päd. 2o/1965 , S.8of
4. Konzeption für die ... , a.a.O. , S.47o
5. Dokumente ... , Mon.Päd.VII/2 , Dok. II,92 , S.474-479 . Vgl.die Beschreibung dieses Prinzips in Gesamtschulkonzeptionen der BRD.
6. Konzeption für die ... , a.a.O. , S.473
7. Grundsätze für die ... , a.a.O. , S.531 und Dok.II,1o4 , S.573
8. Beides Konzeption für die ... , a.a.O. , S.483f

9. Ebda. S.483
10. Ebda. S.495
11. Dokumente ... , a.a.O. , Dok II,94 , S.5o1
12. Vgl. Abschnitt 7.4.1
13. M.Honecker , Für eine höhere Qualität der sozialistischen Bildung und Erziehung. In: Dokumente ... , a.a.O. , Dok. II,97 , S.525
14. G.Neuner , Technische Revolution und Probleme der sozialistischen Bildungskonzeption. In: DZPh Sonderheft 1965 , S.2o8ff. Vgl. auch L.Oppermann , Grundfragen unserer sozialistischen Schulpolitik. Berlin 1965 , S.92
15. Grundsätze für die ... , a.a.O. , S.536

Exkurs: Differenzierung der Allgemeinbildung , Begabungsbegriff ...

16. H.Klein , Bildung in der DDR. Reinbek 1974 , S.35
17. Vgl. Abschnitt 3.7
18. L.Oppermann , Für höchste Qualität bei der Verwirklichung des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. In: DLZ 12/1965 , Beilage zum Heft vom 26.2 , S.7
19. L.Oppermann , Grundfragen unserer ... , a.a.O., S.54
20. Konzeption für die ... , a.a.O. , S.487
21. L.Oppermann in: Spezialoberschulen - Aufgaben und Probleme . In: Päd. 18/1963 , S.361
22. Dokumente ... , a.a.O. , Dok. II,94 , S.5o5
23. Ebda. , Dok. II,1o4 , S.581f
24. Grundsätze für die ... , a.a.O. , S.545
25. W.Lange in : Spezialoberschulen - Aufgaben und Probleme , a.a.O.,S.362
26. K.D.Mende , Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß - DDR . (Hg. von S.Robinsohn), Stuttgart 197o , Teil I,2 , S.59f
27. Vgl. Dokumente ... , a.a.O. , Dok. II,98 , S.528
28. K.Hager , Bildung und Kultur im entwickelten gesellschaftlichen System des Sozialismus und die Aufgaben der Parteiorganisationen. Berlin 1967 , S.12f
29. VII.Pädagogischer Kongreß der DDR . Vom 5.Mai bis 7.Mai 197o.Protokoll . Berlin 197o , S.38 . Und: Protokoll des VIII.Parteitags der SED . Berlin .971 . Bd.II , S.79 und Bd. I , S.6o
30. Mende , Schulreform ... , a.a.O. , S.93f ; vgl. auch das bei Mende dargelegte gesamte statistische Material S.84-95
31. Ebda. S.95

6.3 Die Aufgabenstellung des Bildungsgesetzes von 1965

1. R.Wendrock, Die technische Revolution und die Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus. In: Sozialistische Gesellschaft - Polytechnische Bildung und Erziehung. Hg. R.Wendrock , Berlin 1967 , S.33
2. M.Honecker , Die Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems als Bestandteil des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus. In: Der Weg zur Durchführung der Beschlüsse des VII.Parteitages der SED auf dem Gebiet der Wirtschaft , Wissen-

schaft und Technik . Berlin 1967 , S.8o

3. L.Oppermann , Für höchste Qualität bei ... , a.a.O. S.12. Vgl. auch M.Honeckers Referat "Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus" Vom 24/25.Mai 1965 , In: Dokumente ... , a.a.O. , Dok. II,1o5
4. M.Honecker , Die Verwirklichung ... , a.a.O. , S.84
5. L.Oppermann , Grundfragen unserer ... , a.a.O. , S.61 . Entwicklunsstufen der Lehrplanarbeit sind bei H.Vogt , Bildung und Erziehung in der DDR , Stuttgart 1969 , S.54ff sehr informativ dargestellt.

6.3 Die "einzelnen Lehrpläne ... zu einem einheitlichen geschlossenen Bild einer sozialistischen Allgemeinbildung zusammenfügen ... "

1. M.Honecker , Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus. In: Dokumente ... , Mon.Päd VII/2 , Dok. II,1o5 , S.613 (Auch in : DLZ 12/1965 , Nr. 22 Beilage.) Vgl. zum folgenden Abschnitt auch : H.Vogt , Bildung und Erziehung in der DDR. Stuttgart 1969
2. G.Neuner , Sozialistische Bildungskonzeption und Einheit von Erziehung und Bildung. In: Päd. 2o/1965 , S.3o8
3. F.Hofmann , Allgemeinbildung - eine problemgeschichtliche Studie . Berlin 1966 S.72-77 (Vgl. auch : Ders.,Das Bildungsideal vom allseitig entwickelten Menschen. In: Einheit 2o/1965 ,S.97-1o5)
4. Ebda. S.113
5. Ebda. S.129
6. G.Neuner , Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Berlin 1973 , S.25
7. Hofmann , Allgemeinbildung ... , a.a.O. , S.128-134
8. Neuner , Zur Theorie der ... , a.a.O. , S.32
9. Ebda. S.1o9
1o. Instruktion für die Lehrplanarbeit. In: Päd.F. 7/1966 , H.6 ,S.1o3
11. Orefenstedt/Kelbert/Klein/Tomaschewsky/Weck , Thesen zu Grundpositionen des Unterrichts (Auszug) , In: Päd.F. 8/1967 ,H,2/3 , S.64
12. Ebda. S.67f
13. E.Orefenstedt , Neubestimmung des Inhalts der Allgemeinbildung in der Oberschule , In: Einheit 21/1966 , S.55 + 53 . Vgl. auch: Ders., Neubestimmung des Inhalts der Allgemeinbildung und Entwicklung der Persönlichkeit. In: DZPh Sonderheft 1965 , S.214-216
14. W.Lange/G.Wettstädt ,Zum Prinzip der Verbindung von Schule und Leben. In: PBE 7/1965 , S.229
15. L.Oppermann, Die Stellung der polytechnischen Bildung und Erziehung in der Allgemeinbildung. In: Sozialistische Gesellschaft - Polytechnische Bildung und Erziehung , a.a.O.,S.47
16. G.Neuner , Schulpolitische und theoretische Probleme der weiteren Bestimmung des Inhalts der Bildung und Erziehung in der allgemein-

bildenden Schule. In: Päd.F. 7/1966 , H.6 ,S.13
17. G.Neuner , Sozialistische Bildungskonzeption ... , a.a.O. ,S.312
18. M.Honecker , Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft ... , a.a.O. , S.61o
19. G.Neuner , Sozialistische Bildungskonzeption ... , a.a.O. , S.316f Vgl. auch die fast identische Darstellung dieser Prinzipien bei Neuner , Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung , Berlin 1973 , S.195 , die bestätigt , daß diese Prinzipien nicht revidiert wurden.
2o. Aufgabenstellung zur weiteren Entwicklung der staatsbürgerlichen Erziehung der Schuljugend des Ministeriums für Volksbildung .Vom 2.Februar 1966..In: Dokumente ..., Mon.Päd.VII/2 , Dok.11o
21. G.Neuner , Sozialistische Bildungskonzeption ... , a.a.O., S.316f
22. G.Neuner , Zur Theorie der sozialistischen ... , a.a.O., S.121
23. Ebda. S.175
24. G.Neuner/G.Stöhr , Der Unterricht - Hauptfeld der Bildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten. In: DLZ 13/1966 , Nr. 51 , S.5
25. Ebda. S.5
26. G.Neuner , Zur Theorie der ... , a.a.O. , S.263 . Vgl. S.185-19o
27. M.Honecker , Ergebnisse der Einführung neuer Lehrpläne und Lehrmethoden an den zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschulen. Materialien der 9.Tagung der Volkskammer der DDR am 1o/11.5.1968 , Berlin 1968 , S.17
28. G.Neuner , Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung , a.a.O. , S.19o
29. Ebda. S.96f
3o. Instruktion für die Lehrplanarbeit. A.a.O. , S.1o1
31. Thesen zu den Grundpositionen des Unterrichts , a.a.O. ,S.65

6.5 Polytechnische Bildung und Erziehung als Fach und Aspekt der Allgemeinbildung

1. H.Kaiser , Die Verbindung von Schule und Leben - eine Kernfrage unserer Schulentwicklung. In: Päd. 22/1967 , S.112
2. Vgl. den "Beschluß des Minsterrates zur weiteren Entwicklung der berufsvorbereitenden polytechnischen Bildung in den 9. und 1o. Klassen der zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschulen und der beruflichen Bildung an den Erweiterten Oberschulen." Vom 24. März 1966. In: Mitteilungen des Ministerrates der DDR. Nr.9/1966 Und: H.Kaiser , Heute Vorlauf für morgen schaffen. In: PBE 9/1967 S.314
3. H.Frankiewicz , Zur Theorie der polytechnischen Bildung und ihrer Anwendung auf die Überarbeitung der Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht der Klassen 7 - 1o. Diss. DPZI Berlin 1967 , Bde. I-III (masch.) DDR-Buchveröffentlichung unter dem Titel: Technik und Bildung in der Schule der DDR. Berlin 1968. BRD-Veröffentlichung unter dem Titel : Technik und Bildung : DDR . Zur Theorie der polytechnischen Bildung und zu ihrer Anwendung auf die Übertragung (irrtümlich für Überarbeitung ?) der Lehrpläne

für den polytechnischen Unterricht. Berlin(West) 1972. Wir zitieren aus dieser Ausgabe. Auszüge aus der Diss. in: Päd. 22/1968 , S.139-148 , und Päd.22/1968 , S.293-3o6

4. Vgl. die Anlagen zur Diss.masch. , Bd.III und Kap.1 und 4 der Diss.
5. H.Frankiewicz, Sozialistische Bildungstheorie und polytechnische Bildung (= Referat auf der Plenartagung der Forschungsgemeinschaft Polytechnische Bildung und Erziehung zur Begründung des Perspektivplans dieser Forschungsgemeinschaft.Am 2.4.1965) In: Päd. 2o/1965 , S.496 (In Auszügen auch in : PBE 7/1965 , S.225-228 und 268-272)
6. Ebda. S.497
7. Ebda. S.498
8. Ebda. S.5o4
9. Dasselbe in : PBE 7/1965 , S.272
1o. Konzeption für die Überarbeitung der Lehrpläne , Beilage zur Diss. masch. , a.a.O. , S.11f
11. H.Wolffgramm , Polytechnische Bildung - Kernstück der sozialistischen Allgemeinbildung. In: PBE 1o/1968 , S.226
12. Frankiewicz , Technik und Bildung : DDR ... , a.a.O. , S.7f
13. Vgl. Abschnitt 2.3.1
14. Frankiewicz , Technik und Bildung : DDR ,.. , a.a.O. , S.19
15. Ebda. S.21
16. Ebda. S.24
17. Ebda. S.39f
18. Ebda. S.4o
19. Ebda. S.47
2o. Ebda. S.49
21. Ebda. S.1o2
22. Ebda. S.55
23. Ebda. S.58f
24. Ebda. S.63
25. Ebda. S.68
26. Ebda. S.53 , vgl. auch S.68-7o
27. Vgl. die eingehendere Darstellung ebda. S.72
28. H.Frankiewicz , Polytechnische Bildung und Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten . In: Einheit 23/1968 , S.728
29. Frankiewicz , Technik und Bildung : DDR ... , a.a.O. , S.73
3o. Ebda. S.74 . Vgl. auch : W.Lange , Lerntheoretische Ansätze für einen effektiven polytechnischen Unterricht . In: Päd. 2o/1965 , S.986-992 und : Ders., Didaktisch-methodische Grundkonzeption für einen effektiven polytechnischen Unterricht. In: Päd. 22/1967, S.824-832
31. Ebda. S.83
32. Ebda. S.82
33. Ebda. S.82
34. H.Frankiewicz, Probleme der Weiterentwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung . In: Sozialistische Gesellschaft - Polytechnische Bildung und Erziehung , a.a.O. , S.238
35. H.Frankiewicz , Gegen eine gewisse Enge in Theorie und Praxis der polytechnischen Bildung . In: DLZ 14/1967 , Nr.31 S.3 . Vgl. H.Kaiser , Die Verbindung von Schule und Leben ... , a.a.O,,S.112
36. H.Kaiser , Heute Vorlauf ... , a.a.O. , S.314
37. Frankiewicz , Technik und Bildung : DDR ... , a.a.O. , S.1o8 und 113
38. Ebda. S.125 . Vgl. auch L.Oppermann/ R.Wendrock , Die Stellung der Arbeitserziehung im Gesamtprozeß der sozialistischen Erziehung. In: Sozialistische Gesellschaft - Polytechnische Bildung

und Erziehung , a.a.O. ,S.52 und 6o

39. Frankiewicz/Lange/Wettstädt , Zur Einheit von Ideologie und Fach im polytechnischen Unterricht. In: Einheit 25/197o ,S.22o
4o. H.Frankiewicz , Man kann nicht "Technik an sich" behandeln. In: DLZ 16/1969 , Nr. 3 S.3 . Vgl. auch Frankiewicz/Lange/Wettstädt , a.a.O., S.731 und 733 , die sehr dezidiert auf die Gefahren der "Verpädagogisierung" der produktiven Arbeit hinweisen.
41. J.Reichmann , Zur produktiven Arbeit der Schüler . In: PBE 9/1967 S.1o4
42. Vgl. Abschnitt 7.3-7.6
43. Lehrplan für den polytechnischen Unterricht . Klassen 7 bis 1o . Vom 31.3.1967. Ministerium für Volksbildung. 5.Aufl. Berlin 1973 Und die Inhaltsübersichten in: Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht . Berlin 1972
44. Vgl. Abschnitt 7.3.3
45. H.Frankiewicz , Ziel und Inhalt der überarbeiteten Lehrpläne des polytechnischen Unterrichts. In: Päd. 21/1967 , S.433
46. H.Frankiewicz , Ziel und Inhalt der neuen Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht und Hinweise zu ihrer Realisierung. In: PBE 1o/1968 , S.317. Und: F.Postler , Die Einführung der neuen Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht vorbereiten. In: Päd. 22/1967 , S.819
47. Postler , ebda. S.82o
48. Frankiewicz , Ziel und Inhalt ... , Päd. 21/1967 , S.431
49. G.Dannwolf , Das Bild des Betriebes in den Lehrplänen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule (Klassen 1-1o) , In: H.Vogt (Hg.) , Schule und Betrieb in der DDR,Köln 197o,S.92-125
5o. Ebda. S.121
51. Ebda. S.122
52. Ebda. S.127
53. Ebda. S.127

6.6 Die "Meisterung der Lehrpläne"

1. M.Honecker, Mit guten Leistungen zum VII.Pädagogischen Kongreß. In: DLZ 16/1969 , Nr. 48 , Beilage S.3
2. M.Honecker , Mehr Konkretheit in der Leitungsarbeit . In: DLZ 16/1969 , Nr.2o Beilage. Die FDJ gibt paralell die Parole aus: "Erweist Eure Liebe und Treue zur DDR durch hohe Leistungen in allen Fächern!" Zit.bei Honecker , Die Hauptaufgaben auf dem Gebiet des sozialistischen Volksbildungswesens. In: DLZ 14/1967 Nr.23 Beilage S.16
3. H.Frankiewicz , Stand und Entwicklungsprobleme der polytechnischen Bildung in der allgemeinbildenden Schule der DDR. In: Jahrbuch 1971 . APW der DDR . Berlin 1972 ,S.22o
4. G.Neuner , Zu ideologisch-theoretischen Grundpositionen des neuen Lehrplanwerks und der "Aufgabenstellung". In: Pädagogische Wissenschaft und Schule. DPZI Jahrbuch 197o . Berlin 1971 . Bd.1 ,S.45. Vgl. auch : Ders., Zu theoretischen Problemen der Realisierung des neuen Lehplanwerks.In: Jahrbuch 1971 . APW .

a.a.O. , S.16o-176
5. G.Neuner , Schulpolitische und pädagogische Aspekte von Bildung und Erziehung. In: Päd. 23/1968 , S.715
6. Ebda. S.713f
8. Autorenkollektiv unter Leitung von E.Drefenstedt und G.Neuner , Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. Berlin 3.Aufl. 197o
9. Autorenkollektiv unter Leitung von G.Neuner , Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht , Berlin 1972
1o. Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung , a.a.O. , S.27
11. J.Reichmann , Die didaktische Stellung der produktiven Arbeit und ihre methodische Gestaltung. In: PBE 1o/1968 , S.326
12. H.Frankiewicz , Probleme der Erziehungswirksamkeit des polytechnischen Unterrichts. In: Päd. 24/1969 , S.935
13. J.Reichmann , Die Anwendung des Marxschen Grundsatzes der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit bei der inhaltlichen Gestaltung der produktiven Tätigkeit der Schüler. In: PBE 1o/1968 Beilage zu H.11 , S.16
14. H.Frankiewicz , Einige Gedanken zur Methodik des polytechnischen Unterrichts. In: PBE 1o/1968 , S.178
15. W.Lange , Theoretische Grundpositionen und pädagogisch-methodische Leitlinien zur Gestaltung und Führung des polytechnischen Unterrichts in der Oberstufe der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Habil.(masch.) TU Dresden 1969 , S.14
16. Ebda. S.2o und 22
17. H.Frankiewicz , Probleme der Erziehungswirksamkeit ... , a.a.O.,S.93
18. Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht , a.a.O. , S.177-243
19. Frankiewicz , Einige Gedanken zur Methodik ... , a.a.O. S.185
2o. W.Lange , Theoretische Grundpositionen ... , a.a.O. , S.48f
21. Ebda. S.51
22. J.Reichmann , Die Bedeutung des systematischen Lernens am Unterrichtstag in der Produktion. In: PBE 8/1966 , S.228
23. W.Lange , Theoretische Grundpositionen ... , a.a.O. , S.64
24. Ebda. S.88ff
25. Ebda. S.171
26. W.Lange , Intensives Lernen und schöpferisch-produktives Arbeiten. In: PBE 12/197o , S.314
27. Vgl. Abschnitt 7.3.3.
28. H.Frankiewicz , Zur Aufschließung der Potenzen des polytechnischen Unterrichts für die politisch-ideologische Erziehung der Schüler. In: PBE 11/1969 , S.486
29. Ebda. S.486
3o. H.Kaiser , Erziehung zur Arbeit - sozialistische Persönlichkeit - Unterricht . In: PBE 15/1973 , S.268
31. G.Wettstädt , Arbeit und sozialistische Persönlichkeit. In: PBE 15/1973 , S.38o
32. Ebda. S.38o
33. Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht , a.a.O., S.231
34. Ebda. S.185
35. H.Frankiewicz , Einige Gedanken zur Methodik ... , a.a.O. , S.179f
36. Ebda. S.18of Hervorhebung D.B.
37. Vgl. Abschnitt 7.3.1 und 7.4.3
38. Frankiewicz , Einige Gedanken zur Methodik ... , a.a.O. , S.178
39. W.Lange , Probleme und Aufgaben der sozialistischen Erziehung im polytechnischen Unterricht. In: Päd.24/1969 , S.447
4o. H.Kaiser/F.Postler , Zur weiteren Entwicklung des polytechnischen Unterrichts. In: Einheit 23/1968 , S.25o

41. G.Wettstädt , Die sozialistische Arbeitserziehung - Bestandteil der Erziehung des sozialistischen Menschen. In: Handbuch für den polytechnischen Unterricht in der Industrie. Berlin 1966 , S.26-29
42. Frankiewicz , Probleme der Erziehungswirksamkeit ... , a.a.O., S.938
43. W.Lange , Theoretische Grundpositionen ... , a.a.O., S.216
44. Ebda. S.248
45. W.Lange , Probleme und Aufgaben ... , a.a.O. , S.448

7. Vom Unterrichtstag in der Produktion zum polytechnischen Unterricht

1. Zitiert bei A.Zeumer , Bildung und Erziehung am Arbeitsplatz , In: PBE 15/1973 , S.57 , als Beleg für eine vorbildliche Schülerhaltung

7.1 Erste Entwicklungsformen der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit

1. Vgl. den Durchlaufplan bei G.Richter , Unsere Versuche zur Systematisierung des Unterrichtstages und die Grundlehrgänge. In: Päd. 14/1959 , S.282-295
2. Vgl. G.Hellfeldt/P.Wartberg , Der Unterrichtstag in der Neptunwerft Rostock - Erfahrungen und erste Verallgemeinerungen. In: Päd. 13/1958 , S.9o3-91o und : Dokumente ... , Mon.Päd.VII/1 , Dok.II,42
3. In: U.Millat (Hg.) , Schülerproduktionsbrigaden in der sozialistischen Landwirtschaft. Erfahrungen und Berichte. Berlin 1959 , S.43
4. Vgl. A.Schulze , Systematische Wissensvermittlung und Systematik des Produktionsablaufs. In: Päd. 13/1958 , S.834
5. R.Ramm , Unser Weg zur Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit , In: Päd. 13/1958 , 522 . Vgl. auch: Millat , Schülerproduktionsbrigaden ... , a.a.O. , Zusammenfassung S.159
6. E.Scharnhorst , Wo stehen wir im polytechnischen Unterricht ? In: Päd. 13/1958 , S.822 und 826
7. B.Thieke , Das neue Unterrichtsfach , In: DLZ 8/1958 , Nr.27 ,S.5
8. K.Franz , Sozialistische Produktion und sozialistische Erziehung. In: Päd. 13/1958 , S.726-735
9. Millat , Schülerproduktionsbrigaden ... , a.a.O. , S. 82
1o. Scharnhorst , Wo stehen ... , a.a.O. , S.828
11. Ebda. S.822-832 und A.Schulze , Systematische Wissensvermittlung ... , a.a.O. , S.836-839
12. Vgl. Abschnitt 5.3
13. Millat , Schülerproduktionsbrigaden ... , a.a.O. , S.114
14. G.Hellfeldt , Die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit. In: Päd.14/1959 , S.77o . Vgl. auch: W.Wolf , Wege und Irrwege der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit. In: Päd 14/1959 , S.114-124
15. Ebda. S.773
16. Ebda. S. 768 und 774

17. W.Reischock, Maschinenkunde in der Spinnerei. In: DLZ 7/1960 Nr.28 , S.7
18. G.Hellfeldt/A.Türmer , Einige Probleme der Verbindung des Lernens mit der produktiven Arbeit der Schüler. In: Päd. 15/1960 ,S.986f

7.2 Der Anteil des polytechnischen Unterrichts an den Stundentafeln

1. G.Neuner nennt einen noch geringeren Gesamtanteil an der Allgemeinbildung:

Mathematik und Naturwissenschaften	29,8%
Sport	7,9%
Fremdsprachen	10,6%
Gesellschaftswissenschaften , Muttersprache Literarisch-künstlerischer Unterricht	41,1%
Einführung in die sozialistische Produktion und Produktionsarbeit der Schüler	10,6%

In: G.Neuner , Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Berlin 1973 , S.157

7.3 "Jedem Schüler jeden Monat eine Zensur"

1. W.Beck , Jedem Schüler jeden Monat eine Zensur. In: PBE 14/1972 S.252. Vgl zu diesem Abschnitt auch : H.Vogt , Bildung und Erziehung in der DDR. Stuttgart 1969 , S.81-102
2. VII.Pädagogischer Kongreß ... , a.a.O. , S.66
3. M.Honecker , Mit guten Leistungen zum VII.Pädagogischen Kongreß. In: DLZ 16/1968 Nr.48 , S.6
4. VII.Pädagogischer Kongreß ... , a.a.O. . M.Honecker teilt dort folgende Zahlen mit:

Abschluß 10.Klasse,	Jg. 1967/68	40,4% "1" und "2"
	1968/69	49,1%
Abitur	1967/68	65,2%
	1968/69	77,2%
Vorbereitungsklassen		80,7%

5. H.Hörnecke , Zensierung - eine Form der Bewertung der Schülerleistung. In: PBE 15/1973 , S.184
6. C.Rolack , Über die Erteilung von Zensuren für die Leistung und das Verhalten des Schülers in den Grundlehrgängen. In: PBE 2/1960 S.105
7. W.Heide , Zu einigen Problemen der Bewertung der Schülerleistung am Unterrichtstag , In: PBE 3/1961 , S.38f
8. Hörnecke , Zensierung ... , a.a.O. , S.184
9. Vgl. auch : Zur produktiven Arbeit der Schüler in Industriebetrieben . Klassen 7-10 (Unterrichtshilfe) Berlin 1968 , S.67-71
10. Empfehlungen zur Bewertung der Schülerleistungen in den polytechnischen Unterrichtsfächern der Klassenstufen 5 bis 10 vom 7.März 1967. In: Bildung und Erziehung , Loseblattsammlung , hg. von U. Adomeit . 2.Aufl. C/Ic/17 B1.1

11. F.Postler , Zur Bewertung der Schülerleistungen am Unterrichtstag in der Produktion. In: PBE 2/1960 , S.103f
12. Empfehlungen ... , a.a.O. , Bl.2
13. Ebda. Bl.8
14. Postler , Zur Bewertung ... , a.a.O., S.104
15. W.Beck , Jedem Schüler jeden ... , a.a.O. , S.250
16. G.Nitschke , Zur mündlichen Abschlußprüfung im Fach Einführung in die sozialistische Produktion. In: PBE 12/1970 , S.60
17. C.J.Golde/E.Wurl , Mündliche Abschlußprüfungen im Fach EsP . In: PBE 13/1971 , S.141

7.4.1 "Einführung in die sozialistische Produktion"

1. L.Oppermann , Einige Bemerkungen zur systematischen Gestaltung des Unterrichtstages in der Produktion. In: Mathematik und Physik in der Schule , 6/1959 , S.2
2. G.Rühl/B.Thieke , Zur Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts im Fach "Einführung in die sozialistische Produktion". Berlin 1960 , S.4f
3. Zur Unterrichtsplanung im Fach"Einführung in die sozialistische Produktion". Methodische Hilfe. Berlin 1961 , S.9
4. Vgl. Abschnitt 4.3
5. Aus: H.Wittmers , Der allgemeintechnische Unterricht ist notwendig. In: PBE 5/1963 , S.268
6. W.Heide , Grundfragen der weiteren Verbesserung und Systematisierung des Polytechnischen Unterrichts in den Klassen 7 bis 10. In: Systematisch lernen und arbeiten in der polytechnischen Oberschule . Berlin 1965 , S.153
7. J.Reichmann , Den spezifischen Bedingungen des UTP Rechnung tragen. In: PBE 9/1966 , S.80
8. Aus: J.Reichmann , Der technologische Wirkungsstammbaum - ein spezifisches methodisches Element. In: PBE 8/1966 , S.406
9. Ebda. S.406
10. Vgl. z.B. die Versuche bei K.H.Tiedeke , Wir programmieren den polytechnischen Unterricht in der Landwirtschaft. In: PBE 7/1965 S.189-191

7.4.2 Das Polytechnische Kabinett

1. F.Postler , Entwicklung und Bedingungen der Organisation des polytechnischen Unterrichts (Klassen 7 bis 10) und Vorschläge für ihre zweckmäßige Gestaltung . Diss.DPZI Berlin (Masch.) ,S.144
2. Vgl. Kaiser , Sinn und Aufgaben Polytechnischer Kabinette . In: DLZ 7/1960 , Nr.32 S.5
3. W.Müller , Grundsätze und Erfahrungen zur Arbeit im polytechnischen Kabinett. In: Handbuch für den polytechnischen Unterricht , a.a.O., S.38

4. J.Pforte , Die Arbeit mit dem Polytechnischen Kabinett und Fragen der Verwirklichung der methodischen Arbeit am Unterrichtstag.In: Päd.F.3/1962 H.1 , S.5 und 16
5. Polytechnische Kabinette (= Erfahrungen aus dem Polytechnischen Unterricht , ohne Bandnummer) . Berlin 1962 , S.7
6. J.Pforte , Das Polytechnische Kabinett - ein Mittel zur Verbesserung der methodischen Arbeit am Unterrichtstag. In: Päd. 15/1960 , S.978
7. J.Reichmann , Die Bedeutung der polytechnischen Kabinette für die frühzeitige Einbeziehung der Schüler in die produktive Arbeit. In: Päd. 18/1963 , S.877
8. J.Reichmann , Unterricht im polytechnischen Kabinett . Berlin 1964 S.32-62 . Vgl. auch J.Pforte , Das polytechnische Kabinett ... , a.a.O. , S.980-984
9. Vgl. Abschnitt 7.4.1
10. H.Pest , Die Elemente des Unterrichtstages in der Produktion.In: PBE 2/1960 , H.2 Beilage S.3
11. J.Reichmann ,Unterricht im ... , a.a.O. , S.72
12. J.Pforte , Die Arbeit im polytechnischen Kabinett ... , a.a.O. , S.16f
13. Ebda. S.18f
14. Hinweise zur Einrichtung und Nutzung der polytechnischen Kabinette vom 10.6.1961 . In: Bildung und Erziehung . Loseblattsammlung. a.a.O. , C/Ib/15 , Bl.1ff Vgl. auch : Vorschläge zum Aufbau und zur Einrichtung polytechnischer Kabinette . In: Handbuch für den polytechnischen Unterricht , a.a.O. , S.244ff
15. H.Kaiser , Sinn und Aufgaben ... , a.a.O. , S.5
16. F.Postler , Entwicklung und Bedingungen ... , a.a.O. , S.70
17. F.Postler , Organisation des polytechnischen Unterrichts und seine zunehmende Zentralisation . In: Päd. 25/1970 , S.828
18. Ebda. S.828
19. Ebda. S.828
20. Vgl. Abschnitt 7.4.3
21. Kaiser , Sinn und Aufgaben ... , a.a.O. , S. 5
22. J.Pforte , Das polytechnische Kabinett... , a.a.O. , S.978
23. M.Honecker , Es geht um eine hohe Qualität des Polytechnischen Unterrichts. In: PBE 8/1966 , S.315

7.4.3 "Je voller unser Topf - desto größer ist dein Anteil"

1. Einführung in die sozialistische Produktion . Kl.9 (Industrie) Berlin 6.Aufl.1972 Hintere Umschlagseite
2. I.Enger/H.Hörnecke , Die neuen Lehrbücher im Lernprozeß richtig einsetzen .In: PBE 9/1968 .S.96
3. Ebda. S. 97 und I.Enger , Neue Lehrbücher für den polytechnischen Unterricht. In: PBE 9/1968 S.50-51
4. Neben dem in Anm.1 genannten Lehrbuch die Bücher : Einführung in die sozialistische Produktion Kl.7/8 , 6.Aufl. , Berlin 1973 und Dass., Kl.9 (Landwirtschaft) , Berlin 1970 und Dass., Kl.10 , Berlin 1973

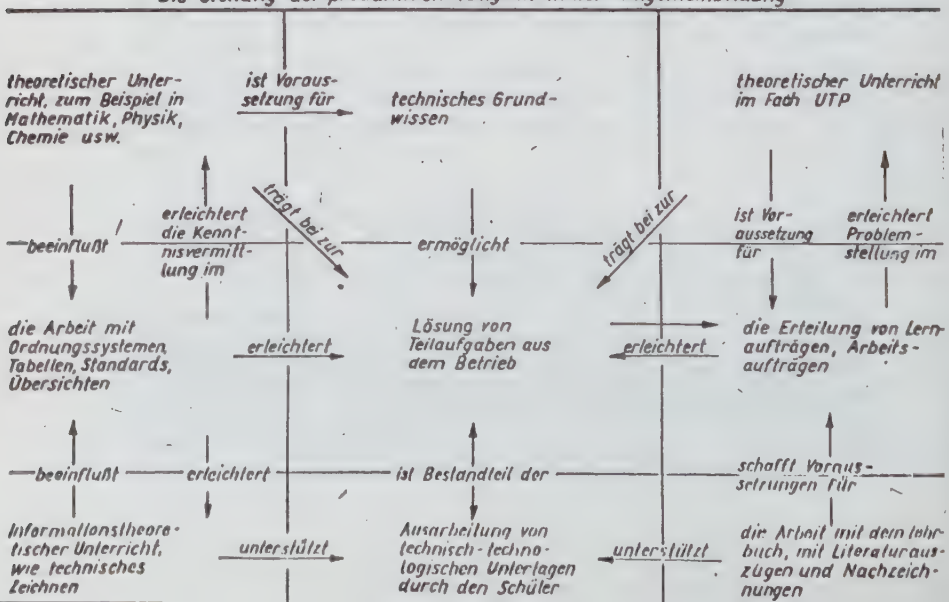
5. Lehrplan für den Polytechnischen Unterricht.Vom 31.3.1967, a.a.O. , S.14f
6. Lehrbuch EsP Kl.7/8 , a.a.O. , S.13
7. Lehrplan für den polytechnischen Unterricht ... , a.a.O. , S.81ff
8. Lehrbuch EsP Kl.9 (Industrie) , a.a.O. , S.1o9
9. Ebda. S.113f
1o. Ebda. S117
11. E.Müller , Zur Situation der ökonomischen Bildung im polytechnischen Unterricht . In: PBE 6/1965 , S.317-319 und 4o2-4o5

7.5 Die produktive Arbeit der Schüler

7.5.1 Didaktische Begründung und methodische Ausgestaltung

1. H.Frankiewicz , Der Schüler muß den Sinn und Nutzen seiner Arbeit erkennen. In: PBE 1/1959 , H.5 , Beilage S.14-16
2. Ebda. S.16 und : Ders., Erziehung und Bildung durch produktive Arbeit . In: PBE 1/1969 , H.1 Beilage S.1-4
3. U.Elsner/H.Bolzendahl , Ziele und Aufgaben des polytechnischen Unterrichts - speziell der produktiven Arbeit - zur allseitigen Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit. In: PBE 12/197o , S.199
4. J.Reichmann , Unterricht im polytechnischen Kabinett . Berlin 1964 S.71
5. H.Engel , Theoretische und praktische Fragen der produktiven Arbeit. In: Päd. 22/1968 , S.52o
6. Ebda. S.521
7. Zur produktiven Arbeit der Schüler in Industriebetrieben Klassen 7 - 1o . Unterrichtshilfe . Berlin 1968 S.7
8. H.Engel , Theoretische und praktische ... , a.a.O. , S.521
9. H.Weiß , Die Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit. In: PBE 3/1961 , S.7o . J.Reichmann gibt folgende graphische Darstellung der produktiven Arbeit in der Allgemeinbildung:

Die Stellung der produktiven Tätigkeit in der Allgemeinbildung



Aus: J.Reichmann , Die didaktische Stellung der produktiven Arbeit und ihre methodische Gestaltung. In: PBE 1o/1968 , S.326
1o. Elsner/Bolzendahl , Ziele und Aufgaben ... , a.a.O. , S.2oo
11. Ebda.,S.2oo
12. Vgl. H.J.Linde , Fließfertigung im Polytechnischen Kabinett .In: PBE 9/1967 , S.496-497 ; H.Wedler , Polytechnischer Unterricht auch in automatisierten Produktionsbereichen. In: PBE 12/197o, S.868 ; M.Hasler , Zur Gestaltung des polytechnischen Unterrichts unter Bedingungen zunehmender Automatisierung . In: PBE 12/197o , S.396-398
13. R.Braun , Produktive Arbeit der Schüler auch in automatisierten Produktionsbereichen. In: PBE 11/1969 , S.66-67
14. G.Neuner , Persönlichkeitstheorie und inhaltliche Ausgestaltung der Oberschule . In: Päd.28/1973 , S.317
15. J.Krüger , Methodische Hinweise zum Unterrichtstag in der Produktion (= Erfahrungen aus dem polytechnischen Unterricht Nr.2) Berlin 196o ,S.19
16. H.Frankiewicz , Das II.Internationale Polytechnische Seminar und die nächsten Aufgaben der Polytechnischen Bildung und Erziehung. In: PBE 4/1962 , S.151
17. G.Neuner , Einige Probleme der sozialistischen Pädagogik der DDR nach dem XXII.Parteitag der KPdSU und der 14.Tagung des ZK der SED . In: Päd. 17/1962 , S.3o9
18. A.Sommer , Möglichkeiten der Intensivierung der produktiven Arbeit der Schüler am Unterrichtstag in der industriellen Produktion , untersucht am Beispiel von Einzel- und Gruppenarbeit. Diss. Humboldt-Universität Berlin (masch.) , 1964 , S.52f
2o. H.Frankiewicz , Produktive Arbeit der Schüler und Persönlichkeitsbildung. In: Päd. 28/1973 , S.389
19. H.Klein , Bildung in der DDR. Reinbek 1974 , S.32

7.5.2 Erkenntnisfördernde Arbeiten

1. E.Messner , Erkenntnisfördernde Arbeiten im polytechnischen Unterricht . In: Päd. 2o/1965 , S.993
2. Beides ebda. S.996
3. W.Lange , Erkenntnisfördernde Arbeiten als Vorbereitung auf die Produktionsarbeit.In: Päd. 18/1963 , S.981
4. W.Lange , Didaktisch-methodische Gestaltung eines effektiven polytechnischen Unterrichts . In: Päd. 27/1967 , S.83
5. Vgl. J.Reichmann , Zur produktiven Arbeit der Schüler . In: PBE 9/1967 , S.1o4
6. H.Kaiser , Alles für eine hohe Qualität im polytechnischen Unterricht. In: Päd. 21/1966 , S.1o1
7. Beides E.Messner , Erkenntnisfördernde Arbeiten ... , a.a.O. , S.994
8. H.G.Ewert , Erkenntnisfördernde Arbeiten - wesentlicher Bestandteil der Unterrichtsgestaltung im Fach EsP . In: Systematisch lernen und arbeiten in der polytechnischen Oberschule , a.a.O., S.156f
9. E.Messner , Erkenntnisfördernde Arbeiten ... , a.a.O. , S.996
1o. Vgl. W.Lange , Erkenntnisfördernde Arbeiten als ... , a.a.O.,S.981

11. Vgl. W.Lange , Über die dialektische Vereinigung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit der Schüler .In: Päd.14/1959 , S.867-869
12. Ebda. S.87o
13. Ebda. S.872
14. W.Lange , Erkenntnisfördernde Arbeiten als ... , a.a.O. , S.982-986
15. Vgl. Messner , Erkenntnisfördernde Arbeiten ... , a.a.O., S. 997
16. Ebda. S.998
17. H.Frankiewicz , Stand und Entwicklungsproblem der polytechnischen Bildung in der allgemeinbildenden Schule der DDR. In: Jahrbuch 1971 . Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR . Berlin 1972 , S.222 Ein Beispiel für einen so gestalteten Lehr- und Lernauftrag bei : P.Carow , Der Lehr- und Lernauftrag - eine gute Grundlage für die Durchführung des Unterrichtstages in der Produktion .In: Päd. 16/1961 , S.8o7-815 . Vgl. auch : P.Carow/ G. Wachner , Zur Arbeit im polytechnischen Kabinett . In: Päd. 17/1962 , S.36-46,und die in den Unterrichtshilfen"Zur produktiven Arbeit der Schüler in Industriebetrieben Klasse 7 bis 1o" , Berlin 1968 , S.71-75 abgedruckten Muster solcher Lernaufträge und die dazu gegebenen methodischen Hinweise.
18. A.Blietz/B.Thieke , Zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung der wissenschaftlich-praktischen Arbeit in den Klassen 11 und 12 . In: PBE 11/1969 , S.92
19. Rahmenprogramme für die wissenschaftlich-praktische Arbeit in den Klassen 11 und 12 der Erweiterten Oberschulen . Sonderdruck zu PBE 11/1969 , S.9-48
2o. Blietz/Thieke , Zur inhaltlichen ... , a.a.O. , S.93
21. A.Sommer , Möglichkeiten der Intenisvierung ... , a.a.O. , S.55f und 49
22. Ebda. S.26f
23. Ebda. S.5o
24. Ebda. S.189
25. Vgl. in Sommers Zusammenfassung die Punkte 1-13 , S.191-198

7.5.3 Arbeitserziehung

1. Vgl. Abschnitt 5.5.2
2. Beides : W.Wolf , Ein System der sozialistischen Arbeitserziehung schaffen. In: Einheit 2o/1965 , H.3 , S.43f
3. Vgl. J.Polzin , Über Ziel , Inhalt und Methoden der sozialistischen Arbeitserziehung. In: Päd. 21/1967 , S.32
4. Zitiert nach E.Brandenburg , Die produktive Arbeit - ein wichtiger Erziehungsfaktor. In: PBE 15/1973 , S.429
5. W.Wolf , Arbeit und Erziehung . Berlin 1961 , S.17
6. J.Polzin , Ziel und Wege der sozialistischen Arbeitserziehung. In: Päd. 21/1966 , S.11o
7. J.Polzin , Arbeitserziehung - Kernstück der sozialistischen Erziehung. In: Päd. 19/1964 , S.828
8. E.Häfner , Erziehung durch produktive Arbeit. Berlin 1965 , S.15

9. Alles J.Polzin , Über Ziel , Inhalt ... , a.a.O.,S.35-4o
1o. J.Polzin , Systematische Areitserziehung an der Schule. In: Päd. 2o/1965 , S.34o
11. J.Rlzin, Ziel und Wege ... , a.a.O. , S.115
12. E.Häfner, Schöpferische Gestaltung der produktiven Arbeit der Schüler. In: Päd. 2o/1965 , S.231
13. Vgl. H.Dittrich , "Aufgabenstellung" - konkrete Zielsetzung für die produktive Arbeit der Schüler. In: PBE 12/197o , S.17
14. W.Haase/G.Tölle , Die Schüler in die Planung einbeziehen. In: PBE 14/1972 , S.283f
15. Vgl. H.Dittrich , "Aufgabenstellung"- ... , a.a.O. , S.17
16. G.Schütze , Schülerproduktionsabteilungen . In: Päd.19/1964 ,S. 1o3o
17. Aus: G.Degwert , Die Schülerproduktionsabteilung im VEB-Meßgerätewerk Beierfeld. In: Handbuch für den polytechnischen Unterricht ... , a.a.O. , S.182
18. J.Polzin , Arbeitserziehung - Kernstück ... , a.a.O., S.826
19. St.Katz , Materieller und moralischer Anreiz als Mittel zur Entwicklung der Fähigkeit der Schüler , die Arbeitsproduktivität ständig zu erhöhen. Diss. PH Potsdam 1967 (masch.) Die im folgenden Text genannten Seitenzahlen beziehen sich auf die maschinenschriftliche Fassung.
2o. J.Reichmann , Formen der Einflußnahme der Arbeiterklasse auf die sozialistische Erziehung der Schüler. In: PBE 4/1962 , S.81

7.5.4 Organisationsformen der produktiven Arbeit der Schüler

1. L.Oppermann , Die Stellung der polytechnischen Bildung und Erziehung im System der Allgemeinbildung. In: Sozialistische Gesellschaft - Polytechnische ... , a.a.O. , S.66
2. F.Postler , Entwicklung und Bedingungen der Organisation des polytechnischen Unterrichts (Klassen 7 bis 1o) und Vorschläge für ihre zweckmäßige Gestaltung. Diss DPZI Berlin 197o (masch.) ,S.144
3. L.Oppermann , Die Stellung ... , a.a.O.,S.67
4. Als Beispiel für viele : G.Hinz , Teil der Gesamtproduktion des Betriebs. In: PBE 14/1972 , S.8f
5. G.Rühl/B.Thieke , Zur Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts ... , a.a.O. , S.17
6. H.Klein , Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR. Reinbek 1962 , S.78f
7. F.Postler , Entwicklung und Bedingungen ... , a.a.O., S.1o4 ,vgl. auch H.Klein , Bildung in der DDR , Reinbek 1974 , S.111
8. F.Postler , Organisation und Leitung des polytechnischen Unterrichts der Klassen 7 bis 1o . In: Päd. 24/1969 , S.435
9. Aus: R.Wendrock , Die polytechnische Bildung und Erziehugn in den Klassen 9 und 1o. In: Ders. (Hg.), Sozialistische Gesellschaft Polytechnische ... , a.a.O. , S.219-222
1o. Im Kreis Schwarzenberg z.B. ist die produktive Arbeit der Schüler der Klassen 7 und 8 in sechs polytechnischen Kabinetten konzentriert. Nach: G.Schütze , Schülerproduktionsabteilungen. In: Päd. 19/1964 , S.1o23
11. W.Krußk , Schülerproduktionsabteilungen. In: Sozialistische Ge-

sellschaft - Polytechnische ... , a.a.O. , S.158
12. Ebda. S.158
13. G.Schütze , Schülerproduktionsabteilungen , a.a.O. , S.1023
14. W,Kruß , Schülerproduktionsabteilungen , a.a.O. , S.173
15. F.Postler , Entwicklung und Bedingungen ... , a.a.O. ,S.81
16. Ebda. S.125
17. F.Postler , Organisation des polytechnischen Unterrichts und seine zunehmende Zentralisation . In: Päd. 24/1969 , S.828
18. F.Postler , Entwicklung und Bedingungen , a.a.O. S.153
19. F.Postler , Organisation des ... , a.a.O. , S.829
20. Ebda. ,S.828 . Vgl. auch : "Anweisung des Ministers für Volksbildung über die Planung der Lehrerstunden und den Einsatz der Lehrer für den berufsvorbereitenden polytechnischen Unterricht der Klassen 7 bis 10." Vom 30.März 1967 . In: Verfügungen und Mitteilungen des MfV Nr.6/1967 , S.114ff
21. W.Weber , Effektive Organisationsformen bei der Durchführung der produktiven Arbeit. In: PBE 11/1969 , S.236
22. F.Postler , Entwicklung und Bedingungen ... , a.a.O. ,S.165
23. J.Reichmann , Formen der Einflußnahme der Arbeiterklasse auf die sozialistische Erziehung der Schüler . In: PBE 4/1962 , S.2
24. W.Reischock , Sorgen mit den Werkleitern. In: DLZ 11/1964 , Nr.1 S.2
25. Ebda.
26. Ebda. Vgl. zur Haltung der Werkleiter auch : H.Klein , Polytechnische Bildung und Erziehung , a.a.O. , S.39 , der diese Haltung nicht unrepräsentativ nennt. Im gleichen Sinn äußern sich : W.Müller/H.Dittrich , Intensiver polytechnischer Unterricht . In: Päd.17/1962 , S.655

9.6 Einflußnahme der Arbeiterklasse

1. G.Steudten , Für eine höhere Qualität der Beziehungen zwischen Schule und Betrieb.In: Päd. 27/1972 , S.797
2. Vgl. J.Polzin , Herausbildung eines sozialistischen Arbeitsbewußtseins in der produktiven Arbeit der Schüler. In: PBE 14/1972, S.68
3. G.Steudten , Für eine höhere... , a.a.O. S.798
4. Vgl. J.Reichmann , Erhöhte Einflußnahme der Arbeiterklasse - vordringlichste Aufgabe . In: PBE 14/1972, S.378-383 ; E.Günther/G. Steudten , Die Zusammenarbeit von Betrieb und Schule bei der sozialistischen Erziehung der Schuljugend. In: Einheit 27/1972 , S.69
5. G.Steudten , Für eine höhere ... , a.a.O.,S.797
6. G.Neubert/S.Schmidt , Für vielfältige Beziehungen zwischen Schülern und Werktätigen. In: Päd. 22/1967 , S.319
7. U.Elsner/W.Lange , Anspruchsvolle und erziehungswirksame Gestaltung der produktiven Arbeit der Schüler . In: Päd.26/1971 , S.446
8. Neubert/Schmidt , Für vielfältige ..., a.a.O. , S.312f
9. Vgl. G.Steudten , Für eine höhere ... , a.a.O. S.802-806 , und:

Richtlinie über die Einflußnahme der Arbeiter , Genossenschaftsbauern und der Angehörigen der Intelligenz auf die sozialistische Erziehung der Kinder und Jugendlichen der polytechnischen Oberschule durch die sozialistischen Patenschaftsbeziehungen. In: Bildung und Erziehung . Loseblattsammlung . a.a.O. , C/Ic/24

lo. Günther/Steudten , Die Zusammenarbeit ... , a.a.O. , S.69f

8. Schlußbetrachtung

1. In Klammern Rückverweise auf die Darstellung der Sachkomplexe
2. D.Kahsnitz, Arbeitslehre als sozialökonomische Bildung. In: W. Christian u.a. , Polytechnik in der Bundesrepublik Deutschland ? Frankfurt/M 1972 , S.211
3. K.H.Heinemann , Arbeit und Technik in der Erziehung. Studien zum polytechnischen Unterricht in der DDR. Köln 1973 , S.143
4. Ebda. S.156

Abkürzungen (1)

APW	Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (= Nachfolgeinstitution des DPZI)
ABI	Arbeiter-und-Bauern-Inspektion
BGL	Betriebsgewerkschaftsleitung
DLZ	Zs. Deutsche Lehrerzeitung (= Nachfolgeorgan der DnSch)
DnSch	Zs. Die neue Schule
DPZI	Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut
DZPh	Zs.Deutsche Zeitschrift für Philosophie
EOS	Erweiterte Oberschule
EsP	Einführung in die sozialistische Produktion
Grundrisse	K.Marx , Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie
KPdSU	Kommunistische Partei der Sowjetunion
KPR(B)	Kommunistische Partei Rußlands (Bolschewiki)
KSP	N.K.Krupskaja , Sozialistische Pädagogik Bde.I-IV
LPG	Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft
LPW	Lehrplanwerk
LüV	Lenin über Volksbildung . Artikel und Reden
LüdV	A.W.Lunatscharski , Über die Volksbildung
LW	W.I.Lenin , Werke
MEüEB	Marx/Engels , Über Erziehung und Bildung
MEW	Marx/Engels , Werke
MfV	Ministerium für Volksbildung
Mon.Päd.	Monumenta Pädagogica , Hg. von der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften Berlin .
NÖSPL	Neues Ökonomisches System der Planung und Leitung
ÖSS	Ökonomisches System des Sozialismus
Päd.	Zs.Pädagogik

1. Nachweis der Zeitschriften und Buchtitel im Literaturverzeichnis

Päd.F.	Zs.Pädagogische Forschung
PBE	Zs.Polytechnische Bildung und Erziehung
PSOW	Zs.Pädagogik und Schule in Ost und West
Pol.Ök.	Politische Ökonomie des Sozialismus und ihre Anwendung in der DDR (Autorenkollektiv)
RSFSR	Russische Sozialistische Föderalistische Sowjetrepublik
SDAPR(B)	Sozialdemokratische Arbeiterpartei Rußlands (Bolschewiki)
TZ	Technisches Zeichnen
UTP	Unterrichtstag in der(sozialistischen)Produktion
VEB	Volkseigener Betrieb
VEG	Volkseigenes Gut
Verg.Päd.	Zs. Vergleichende Pädagogik
VVB	Vereinigung Volkseigener Betriebe
ZfPäd	Zs. Zeitschrift für Pädagogik

Literatur

1. Bibliographien

Bibliographie der pädagogischen Veröffentlichungen in der DDR. Hg. vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut Berlin . Nr.1 (1958) ff , Berlin 1961 ff ; ab Nr.8 (1965) in Doppelbänden

Erziehungswissenschaftliche Dokumentation . Hg. H.Schmidt .
Reihe A : Pädagogische Zeitschriften und Serien im deutschen Sprachgebiet (1947-1967) Bd.1-11
Reihe B : Monographien , Hochschulschriften , selbst ständige und unselbstständige Bibliographien im deutschen Sprachgebiet (1945-1971/72) Bd. 1-6
Weinheim/Berlin/Basel,versch.J.

Bibliographie Pädagogik , Hg. vom Dokumentationsring Pädagogik . Jg.1-5 (1966-197o),Weinheim/Berlin/Basel ,versch.J.

Das pädagogische Schrifttum . Bd.1-18 (1951-1967),Stuttgart/Weinheim Berlin ,, versch.J.

R.Pfautz Literatur zur polytechnischen Erziehung und Bildung. eine empfehlende Bibliographie. Berlin 1959 (= Sonderbibliographien der Deutschen Bücherei Nr.17)

--- 2.Folge,Berlin 1963 (= Sonderbibliographien der Deutschen Bücherei Nr.35)

Zur Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR. Auswahlbibliographie . Berichtszeitraum 1959-1969 Pädagogische Zentralbibliothek Berlin 1969

Polytechnischer Unterricht in der sozialistischen Erziehung der Schüler. Berichtszeitraum 1963-1969 .Hg. von der Abteilung Dokumentation und Information des DPZI Berlin , Berlin 1969

Sozialistische Polytechnische Erziehung in der DDR . Berichtszeitraum 1954-1969 . Leipzig 197o (= Literaturzusammenstellung der Deutschen Bücherei 197o,7)

Polytechnische Bildung in der Schule Mitteldeutschlands und der Sowjetunion. Deutschsprachiges Schrifttum .Mai 1961 (Gesamteuropäisches Studienwerk) Vlotho , o.J.

Bildungswesen "DDR" . Auswahlbibliographie . Hg.H.E.Wittig . Frankfurt/M 196o

O.Anweiler (Hg.) Polytechnische Bildung und technische Elementarerziehung. (Auswahlbibliographie im Anhang) Bad Heilbrunn 1969

2. Dokumenten- und Textsammlungen

Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der DDR .Teil 1 (1945-1955). Teil 2,1 und 2.2 (1956-1967/68) Hg. von G.Uhlig und K.H.Günther unter Mitarbeit von Chr.Lost. Eingeleitet von K.H.Günther und G.Uhlig. Berlin 1968-197o (= Mon.Päd. VI , VII,1 , VII,2)

Dokumente der SED Bd.1 ff , Berlin 1952 ff (in unregelmäßiger Erscheinungsweise)

Dokumente zur Jugendpolitik der Deutschen Demokratischen Republik . Berl 1965

Anweiler,O./Meyer,K. , Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917 . Dokumente und Texte. Heidelberg 1967

Bildung und Erziehung. Eine Zusammenstellung gesetzlicher Bestimmungen für Lehrer , Erzieher und Schulfunktionäre. Bearbeitet von U.Adomeit . 2.Aufl. einschließlich 113 Nachträge Berlin 1968

Gaske.S./Engelbert,M. ,Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Teil 1 und 2 . Berlin 1966

Anweiler,O. (Hg.) Polytechnische Bildung und technische Elementarerziehung. Bad Heilbrunn 1969

Fischer,K.G.(Hg.) Polytechnische Erziehung. Göttingen 197o

Mende,K.D. (Hg.) Die polytechnische Erziehung im Schulsystem der DDR. Bad Harzburg 1972

3. Zeitschriften

Deutsche Zeitschrift für Philosophie . Berlin 1/1953 ff

Einheit Berlin 1/1946 ff

Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte , Berlin 1/1961 ff

Pädagogik Berlin 1/1946 ff

Pädagogische Forschung , Berlin 1/196o ff

Pädagogik und Schule in Ost und West , Düsseldorf 1/1953ff

Polytechnische Bildung und Erziehung , Berlin 1/1959 ff

Schule und Produktion , Berlin 1/1957-3/1959

Vergleichende Pädagogik , Berlin 1/1965 ff

Werkunterricht Berlin 1/1957-2/1958

4. In der DDR erschienene Literatur und marxistische Autoren

4.1. Gesellschaftswissenschaftliche und politisch-ökonomische Literatur

Albert,J./Herlitzius,E. , Technik und Demokratie in unserer Epoche.In: DZPh 15/1967 Sonderheft S.96-12o

Autorenkollektiv Geschichte der Technik .Leipzig 1964

Berger , R. Sozialistische Demokratie im Betrieb. In: Einheit 25/197o S.723-732

Berger,W./Reinhold,O. , Ökonomische Gesetze und ökonomische Triebkraft in der sozialistischen Gesellschaft . In: Einheit 22/1967 S.12-26

Bernal, J.D. Die Wissenschaft in der Geschichte. Berlin 1961

Bernicke,E. Technologie und wissenschaftlich-technische Revolution. In: Einheit 22/1967 S.11off

Bilanz unserer Erfolge - 2o Jahre DDR in Zahlen und Fakten. Berlin 1969

Bohring,G. Studien zur Verhaltensweise von Chemiearbeitern zum wissenschaftlich-technischen Fortschritt. In: Soziologie und Praxis .Berlin 1965 S.77-9o

Doernberg,S. Kurze Geschichte der DDR . Berlin 1965

Eisenblätter,O. Der Einfluß der wissenschaftlich-technischen Revolution auf den Wandel der sozialistischen Arbeit (unter besonderer Berücksichtigung der Probleme des Schöpfertums der Werktätigen in der sozialistischen Produktion) Diss.phil.Karl-Marx-Universität Leipzig 1967 (masch.)

Fedossejew, P.N. Die ökonomischen Gesetzmäßigkeiten des Übergangs vom Sozialismus zum Kommunismus. In: Einheit 27/197: S.1454-1464

Friedt,H. Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und Vereinigung von geistiger und körperlicher Arbeit. In: Päd. 18/1963 S.389-397

Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung in fünfzehn Kapiteln .Hg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin 1966-1969 (= textidentisch mit der 8-bändiger 'Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung', jedoch ohne Dokumentenanhang)

Große,A./Menzel,H. Was sind Produktivkräfte ? In: Einheit 2o/1965S.144-148

Hager,K. Bildung und Kultur im entwickelten gesellschaftliche System des Sozialismus und die Aufgaben der Parteiorganisationen. Berlin 1967

--- Die entwickelte sozialistische Gesellschaft . Aufgaben der Gesellschaftswissenschaften nach dem VIII. Parteitag. In: Einheit 26/1971 S.12o3-1243

--- Wissenschaftlich-technische Revolution und Sozialismus. Berlin 1972

Heuer,U.-J. Demokratie und Recht im neuen ökonomischen System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft. Berlin 1965

Heyden,G. Die marxistisch-leninistische Philosophie und die technische Revolution. In : DZPh 1965 Sonderheft S.29-44

Heyden,G./Kosing,A./Reinhold,O./Ullrich,H. , Sozialismus - Wissenschaft Produktivkraft . Berlin 1963

Hoffmann , J. Die ständigen Produktionsberatungen - wichtigste Form der unmittelbaren Teilnahme der Arbeiter an der Leitung der volkseigenen Betriebe In: Einheit 14/1959 S.6o7-616

Hoppe , G. Konvergenztheorie und imperialistische Globalstrategie. In: Päd. 24/1969 S.4o9-417

Huth,G. Produktivkraft Persönlichkeit. Berlin 1966

John,E./Gehrke,R. Die Leninsche Lehre von der sozialistischen Kulturrevolution. In: DZPh 8/196o S.575-589

Kaderschafka,G./Rum,K. , Marxistisch-leninistische Philosophie und technische Revolution. In: Einheit 2o/1965 H.4 S.29-35

Klaus,G. Kybernetik aus philosophischer Sicht. Berlin 1961

--- Kybernetik - Automatisierung - Charakter der Arbeit. In: PBE 4/1962 S.339-342 und 392-395

Klotz,H. Zur Entwicklung der Wissenschaft als Produktivkraft. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin . Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe. 12/1963 S.769-776

Klotz,H.Rum,K. Über die Produktivkraft Wissenschaft. In: Einheit 18/1963 H.2 S.25-31 und H.3 S.4o-49

Koch,G. Charakter und Wirkungsweise ökonomischer Gesetze im Sozialismus. In: DZPh 12/1964 S.397-413

Koroljow,F.F. Lenin über die sozialistische Kulturrevolution.In: Päd. 15/196o S.316-323

--- Die Kulturrevolution - ein Bestandteil der sozialistischen Revolution. In: Päd. 24/1969 S.626-635

Lassow,E. Probleme der Produktivkraftttheorie in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus und der technisch-wissenschaftlichen Revolution.In: DZPh 15/1967 S.373-398

Lederer,G./Seidel,H. , Zu einigen Problemen der Veränderung des Charakters der Arbeitbeim Übergang vom Sozialismus zum Kommunismus. In: Wirtschaftswissenschaft 1o/1962 S.321-335

Lehrbuch Politische Ökonomie : Sozialismus . Autorenkollektiv am Lehrstuhl für Politische Ökonomie der Lomonossow-Universität Moskau . Frankfurt/M 1972

Liberman,J. Plan,Gewinn,Prämie. In: Die Presse der Sowjetunion 1962 Nr.1o8 S.2333 (Auch in: Ph.Neumann , Zurück zum Profit . Berlin 1974 S.114-12o)

Lungwitz,K. Über die Klassenstruktur in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1962

Miller,R. Die Entwicklung der modernen Produktivkräfte und ihre Bedeutung für die Formierung der Persönlichkeit des Sozialismus und Kommunismus. In: Einheit 17/1962 S.92-1o5

Müller,Chr./Sparboth,R. , Zur Definition der Produktivkräfte. In : Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin , Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe 16/1966 S.719-72o

Nick, H. Der Markt im Sozialismus . In: Einheit 24/1969 S.31-36

--- Über den Charakter der Arbeit in der DDR. In: Päd. 17/1962 S.514-525

--- Der wissenschaftlich-technische Fortschritt - Wegbereiter des Kommunismus. In: Päd. 17/1962 S.1o1-112

Nick,H./Schulz,G. Die Veränderung der materiell-technischen Basis durch die wissenschaftlich-technische Revolution. In: Einheit 21/1966 S.734-743

Oelßner,F. Die Bedeutung der Arbeiten Stalins über den Marxismus und die Fragen der Sprachwissenschaft für die Entwicklung der Wissenschaften. In: Einheit 6/1951 H.12

--- Die Übergangsperiode vom Kapitalismus zum Sozialismus in der DDR . Berlin 1955

Politische Ökonomie des Sozialismus und ihre Anwendung in der DDR. Vorwort von W.Ulbricht. Berlin 1969

Puder,H. Ökonomie und sozialistische Demokratie. In: Einheit 2o/1965 S.3-11

Reinhold,O. Die technische Revolution in der sozialistischen Geschaft. In: Weltall-Erde-Mensch. 14.Aufl. Berlin 1966

Sachse , E. Automatisierung und Arbeitskraft. Berlin 1959

--- Technische Revolution und Qualifizierung der Werktätigen. Berlin 1965

Seidel,R. Sozialismus und Arbeit sind eins. In: PBE 6/1964 S. 396-398

Söder,G. Ökonomie,Demokratie und Politik .In: Einheit 21/1966 S.866-874

Stalin,J.W. Ökonomische Probleme des Sozialismus in der UdSSR. Berlin 1952

Schulz,G. Technische Revolution und Strukturwandel in der Industrie. Berlin 1966

--- Wandel im System der modernen Produktivkräfte. In: Einheit 21/1966 S.1138-1151

Staufenbiel,F. Wissenschaftlich-technische Umwälzung und sozialistische Kulturrevolution. In: Einheit 19/1964 H.6 S.6-9 (auch in : Pädagogische Studientexte 4.Aufl. Berlin 1967 S.57-59)

--- Zur Wechselwirkung von technischer Revolution und sozialistischer Schulentwicklung beim umfassenden Aufbau des Sozialismus. Thesen. In:DZPh 13/1965 S.1474-1486

Staufenbiel,F./Celle,D.(Hg.) , Wechselwirkung technischer und kultureller Revolution. Berlin 1966

Teßmann,K. Probleme der technisch-wissenschaftlichen Revolution. Berlin 1962

— Technische Revolution und Sozialismus.In: Einheit 2o/1965 H.2 S.15–22 und H.4 S.36–42

— Mensch,Produktion und Technik in der wissenschaftlich technischen Revolution. In: DZPh 13/1965 S.262–277

— Zu einigen Gesetzmäßigkeiten der technischen Revolution. In: DZPh Sonderheft 1965 S.69– 72

— Die wissenschaftlich-technische Revolution und das System des Sozialismus . In: DZPh 15/1967 S.291–3o8

Thesen zur wissenschaftlich-technischen Revolution der Sektion Philosophie bei der Deutschen Akademie der Wissenschaften. In: DZPh Sonderheft 1965 S.11–28

Ulbricht,W. Grundfragen der ökonomischen und politischen Entwicklung der DDR. Berlin 1958

— Zur sozialistischen Entwicklung der Volkswirtschaft seit 1945 . Berlin 1959

— Über die Dialektik unseres sozialistischen Aufbaus. Berlin 1959

— Das Programm des Sozialismus und die geschichtliche Aufgabe der SED (=Referat auf dem VI.Parteitag der SED) Berlin 1963 (Auch in: Ders., Zum ökonomischen System des Sozialismus Bd.1 S.1o2–112 . s.u.)

— Das neue ökonomische System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft in der Praxis. Referat auf der Wirtschaftskonferenz des ZK der SED und des Ministerrates der DDR am 24.und 25.6.1963 in Berlin. In: Ders. Zum ökonomischen System ... s.u. ,S.129–235 Bd

— Zum ökonomischen System der Planung und Leitung. (Sammelband) Berlin 1966

— Die gesellschaftliche Entwicklung in der DDR bis zur Vollendung des Sozialismus. (= Referat auf dem VII.Parteitag der SED) Berlin 1967

— Zur Ausarbeitung der sozialistischen Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. In: Ders.,Zum ökonomischen System ... s.u. ,S.6o7–627 Bd.2

— Wo stehen wir bei der Verwirklichung des Programmes des Sozialismus ? In: Ders. ,Zum ökonomischen System ... s.u. Bd.2 S.1o6–118

— Zum ökonomischen System des Sozialismus.(Sammelband) Bd. 1 und 2,2.Aufl. Berlin 1969

— Die Entwicklung der sozialistischen Kultur in der DDR . In: Einheit 24/1969 S.1267–1282

Wendrock,R. Technik und Gesellschaft . In: Päd, 16/1961 S.112–12

Wettstädt,G. Arbeit und sozialistische Persönlichkeit. In: PBE 15/1973 S.377–381

Wüstneck,K.D. Entwurf einer Gesetzmäßigkeit der technischen Revolution. In: DZPh Sonderheft 1965 S.72ff

— Zur Bestimmung der technischen Revolution durch den historischen Materialismus. In: DZPh 15/1967 S.1229–1234

4.2 "Klassiker"

Engels,F. Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft (Anti-Dühring) In: MEW 2o S.5-3o3

— Dialektik der Natur. Ebda.S.3o7-568

Krupskaja,N.K. Ausgewählte pädagogische Schriften. hg. und übersetzt von W.und M.Uhlmann. Berlin 1955

— Sozialistische Pädagogik . Eine Auswahl aus Schriften Reden und Briefen in vier Bänden besorgt von K.H. Günther , Leo Hartung und Gerhard Kittler. I Berlin 1972 ; II Berlin 1971 ; III Berlin 1966 ; VI Berlin 1972

Lenin,W.I. Staat und Revolution. Die Lehre des Marxismus vom Staat und die Aufgaben des Proletariats in der Revolution. In: Ders. , Ausgewählte Werke Band II . 5.Auflage Berlin 1966 S.315-42o

— Die große Initiative.(Über das Heldentum der Arbeiter im Hinterland. AusAnlaß der "Kommunistischen Subbotniks") In: LW 29 S.397-424

— Über die gegenwärtige Lage und die nächsten Aufgaben der Sowjetmacht. Ebda.S.446-459

— Ökonomik und Politik in der Epoche der Diktatur des Proletariats. In: LW 3o S.91-1o1

— Über die Gewerkschaften , die gegenwärtige Lage und die Fehler Trotzkis. In: LW 32 S.1-26

— Noch einmal über die Gewerkschaften , die gegenwärtige Lage und die Fehler Trotzkis und Bucharins. Ebda.S.58-1oo

— Über die Naturalsteuer (Die Bedeutung der neuen Politik und ihre Bedingungen.) In: LW 32 S.341-38o

— Über Volksbildung . Artikel und Reden . (Sammelband) Berlin 197o

Lunatscharski,A.W. Über die Volksbildung , Ausgewählt und eingeleitet von E.Eichler. Berlin 1971

— An die Bürger Rußlands . In: Päd, 12/1957 S.832f

Marx,K. Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844 . In: MEW Ergänzungsband Erster Teil S.465-588

— Das Kapital . Kritik der politischen Ökonomie. Bd.I-III . MEW 23-25

— Aufzeichnung zweier Reden von Karl Marx über die allgemeine Bildung in der modernen Gesellschaft. Beilage 21 zu MEW 16 , S.562-564

— Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: MEAS I , S.222-316

— Der Bürgerkrieg in Frankreich . In MEAS I S.442-515

— Randglossen zum Programm der deutschen Arbeiterpartei In: MEAS II S.11-38

— Grundrisse zur Kritik der politischen Ökonomie , Frankfurt/M / Wien o.J. (= fotomechanischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1953)

Marx,K./Engels,F. Ausgewählte Briefe , Berlin 1953

— Die deutsche Ideologie. In: MEW 3 S. 8-53o

— Über Erziehung und Bildung. Hg. von. P.N.Grusdew . Berlin 197o

4.3 Staats- und Parteidokumente , Lehrpläne ,Lehrbücher etc.

Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1957/58 In: DLZ 4/1957 Nr.27 Beilage

Anweisung über die Stundentafeln der allgemeinbildenden Schulen für das Schuljahr 1958/59. In: Mon.Päd.VII,1 Dok.II,26 (=Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik a.a.O.)

Anweisung über die Erteilung von Zeugnissen im Schuljahr 1959/6o an Oberschulen und Erweiterten Oberschulen vom 8.1.196o In: DLZ 7/196o Nr.3 S.5

Anweisung zur Vorbereitung der Lehrer für den polytechnischen Unterricht auf das Staatsexamen. Vom 9.Juli 1964 In: Bildung und Erziehung a.a.O. J/1/5 Bl.1ff

Anweisung des Ministers für Volksbildung "Über die Planung der Lehrerstunden und den Einsatz der Lehrer für den berufsvorbereitenden polytechnischen Unterricht der Klassen 7 bis lo . Vom 3o.März 1967 . In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung Nr.6/1967 S.114ff

Anweisung zur Bewertung und Zensierung der Schülerleistungen in der wissenschaftlich-praktischen Arbeit der Klassen 11 und 12 der Erweiterten Oberschulen . In: PBE 12/197o S.65ff

Aufgabenstellung des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralrats der FDJ zur weiteren Entwicklung der staatsbürgerlichen Erziehung der Schuljugend . Vom 2.Februar 1966 ,In: DLZ 16/1969 Nr.19 Beilage

Beschluß zur Unterstützung und Förderung der polytechnischen Bildung und Erziehung an den allgemeinbildenden Schulen der DDR vom 7.Januar 1959 in der Fassung des Änderungsbeschlusses vom 23.September 1959 und der Anweisung Nr.23 des Ministeriums der Finanzen vom 17.April 1963 . In: Bildung und Erziehung a.a.O,C/Ic/22 Bl.1ff

Beschluß über die Grundsätze der weiteren Systematisierung des polytechnischen Unterrichts , der schrittweisen Einführung der beruflichen Grundausbildung und der Entwicklung von Spezialschulen und -Klassen .Vom 3.Juli 1963 In: Bildung und Erziehung. a.a.O. A/I/3 Bl.1ff

Beschluß des Ministerrates zur weiteren Entwicklung der berufsvorbereitenden polytechnischen Bildung in den 9. und lo. Klassen der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen und der beruflichen Bildung an den Erweiterten Oberschulen vom 24.März 1966. In: Mitteilungen des Ministerrates der DDR 1966 Nr.9

Direktive des Ministers für Volksbildung der DDR zur Einführung und zur Arbeit mit den Lehrplänen für den berufsvorbereitenden polytechnischen Unterricht in den Klassen 7 bis lo der Oberschulen einschließlich der Vorbereitungsklassen. In: PBE 9/1967 S.345-351

Empfehlungen zur Bewertung und Zensierung der Schülerleistungen in den polytechnischen Unterrichtsfächern der Klassenstufen 5 bis lo vom 7.März 1967 . In: Bildung und Erziehung a.a.O. C/Ic/17 Bl.1ff Auch in : PBE 9/1967 S.352ff

Entwürfe der Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht in den Klassen 9 und 10 in Chemie- und Textilbetrieben. In: PBE 9/1967 H.12 Sonderbeilage

Ergebnisse der Einführung neuer Lehrpläne und Lehrmethoden an den zehnklassigen allgemein bildenden Oberschulen. Materialien der 9.Tagung der Volkskammer der DDR am 10.und 11.Juni 1968

Grotewohl,O. Die neue sozialistische Schule - Sache des ganzen Volkes. (Rede zur Begründung des Schulgesetzes in der Volkskammer) Berlin 1959 Auch in: DLZ 6/1969 Nr.5o u.d.Titel "Neue Zeiten - neue Schulen" ,S.3-5

Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems (Entwurf) vom 16.4.1964 o.O.o.J.(Berlin 1964 Staatsverlag der DDR)

Hager,K. Die weitere Entwicklung der polytechnischen sozialistischen Schule in der DDR . Referat auf der 4.Tagung des ZK der SED am 15.1.1959 . In: Über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR . Berlin 1959

--- Grundfragen des geistigen Lebens im Sozialismus. Referat auf der 10.Tagung des ZK der SED am 28./29.April 1969 . Berlin 1969

--- Zu Fragen der Kulturpolitik der SED . Referat auf der 6.Tagung des ZK der SED am 6./7. Juli 1972 Berlin 1972

Hinweise zur polytechnischen Bildung und Erziehung an den allgemeinbildenden Schulen. Von der Schulkommission beim Politbüro des ZK der SED o.O.o.J.(1958)

Hinweise des Ministeriums für Volksbildung zur Verbesserung und weiteren Entwicklung des polytechnischen Unterrichts in landwirtschaftlichen Betrieben. In: PBE 2/1960 S.371-372

Hinweise zur Einrichtung und Nutzung der polytechnischen Kabinette . Vom 10.Juni 1961 In: Bildung und Erziehung a.a.O. C/Ib/15 Bl.1ff

Honecker,M. Nächste Schritte bei der Verwirklichung des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem . Referat des Ministers für Volksbildung auf der zentralen Arbeitsberatung der Bezirks- und Kreisschulräte zur Vorbereitung des Schul- und Lehrjahres 1966/67 am 12. und 13.Mai 1966 in Berlin. In: DLZ 21/1966 (Auch: Mon.Päd.VII,2 Dok.II,112)

--- Diskussionsbeitag auf dem VII.Parteitag der SED . In: Pädagogische Studientexte .Hg.von K.H.Günther 4.Aufl. Berlin 1967 S.433-436

--- Die Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems als Bestandteil des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus in der DDR. In: Der Weg zur Durchführung der Beschlüsse des VII.Parteitages auf dem Gebiet der Wirtschaft, Wissenschaft und Technik. Berlin 1967

Instruktion zur Vorbereitung und Durchführung der Grundlehrgänge. Ministerium für Volksbildung Berlin 15.5.1959

Instruktion zur weiteren Verbesserung und Systematisierung des polytechnischen Unterrichts der Klassen 1 bis 10 an zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschulen. In: PBE 5/1963 H.7 Beilage . Berichtigung in: DLZ 10/1963 Nr.29

Instruktion für die Lehrplanarbeit (Kurzfassung).In : Päd.F. 7/1966 S.84-123

Jahresplan der pädagogischen Forschung in der DDR (1967) In: Päd.F. 8/1967 S.3-68

Kulturrevolution , Zur sozialistischen ... , Berlin 1957 und 1959 (Sammelbände mit bildungspolitischen Dokumenten)

Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Hg. vom Ministerium für Volksbildung . Berlin 1959 Darin: die polytechnischen Lehrpläne. Ein Auszug aus den polytechnischen Lehrplänen in : Baske/Engelbert , a.a.O.Dok.131 S.38f

Lehrplan für den Werkunterricht (Klassen 1 bis 6) vom 3o.Juni 1964 Berlin 1964

Lehrplan für den polytechnischen Unterricht in sozialistischen Industriebetrieben - Klassen 7 bis 1o - vom 3o.6.1964 Berlin 19

Lehrplan für den polytechnischen Unterricht in sozialistischen Landwirtschaftsbetrieben - Klassen 7 bis 1o - vom 3o.6.1964. Berlin 1964

Lehrplan für das Fach Staatsbürgerkunde an den allgemeinbildenden und berufbildenden Schulen . Vom 3o.6.1964 . Berlin 1964

Lehrplan für den polytechnischen Unterricht -Klassen 7 bis 1o - vom 3o.3. 1967 . 5.Aufl. Berlin 1973

Lehrplan "Einführung in die sozialistische Produktion in Industrie und Landwirtschaft" . Berlin 1958

Lehrbücher "Einführung in die sozialistische Produktion"
Klasse 7 und 8 hg. von Werk/Franke/Schwebs/Früngel/Kla nowski . Berlin 1968
Klasse 9 (Industrie) Hg. von Schwebs/Meyer/Hahm/Brendel/Müller/Werk . Berlin 1969
Klasse 9 (Landwirtschaft) Hg. von Hänzka/Franz/Scholz Kleinau/Kutschbach/Krüger . Berlin 1968
Klasse 1o Hg. von Döhl/Kondritz/Manthei/Wachner/Gottschalk/Müller . Berlin 1969
Unterrichtshilfen "Einführung in die sozialistische Produktion . Hg. von H.Bennewitz u.a.
Klasse 7 und 8 . Berlin 197o
Klasse 9 (Industrie) Berlin 1968
Klasse 9 (Landwirtschaft) Berlin 1968
Klasse 1o . Berlin 197o
Unterrichtshilfe "Zur produktiven Arbeit der Schüler" hg, von Bennewitz/Postler/Reichmann/Frankiewicz Berlin 1968

Der VII.Parteitag der SED zu Grundlagen ,Aufgaben und Problemen der Bildun und Erziehung und zum Bildungswesen in der entwickelte sozialistischen Gesellschaft.(Literaturbericht) bearb. v.Chr.Hoell und W.Thomas . DPZI Berlin im Mai 1967 (= Beilage zum Informationsbulletin Pädagogik 2/1967 H.3)

Prinzipien für die Arbeiten zur Neubestimmung des Inhalts der Allgemeinbildung. Informationsblatt des DPZI . Dezember 1964

Programm und Statut der KPdSU . Berlin 1961

Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (von 1963) 6.Aufl Berlin 197o

Programm der pädagogischen Forschung zur weiteren Entwicklung der allgemeibildenden polytechnischen Oberschulen.In: Päd.F. 3/196 H.3/4

Protokoll der Verhandlungen des
- 5.Parteitages der SED vom 15.bis 21.Juli 1958 . 2 Bde. Berlin 1959

- 6.Parteitages der SED vom 15.bis 21.Januar 1963
4 Bde. Berlin 1963
- VII.Parteitages der SED vom 17.bis 22.April 1967
4.Bde. Berlin 1967
- VIII.Parteitages der SED vom 15. bis 19.Juni 1971
2 Bde. Berlin 1971

Rahmenprogramme für die wissenschaftlich-praktische Arbeit in denKlassen 11 und 12 der Erweiterten Oberschule . In: PBE 11/1969 Sonderdruck

Resolutionen des ZK der KPdSU :
-Verordnung über die Einheitsschule.Vom 16.11.1918
- Über die Elementar- und Mittelschulen . Vom 5.9.19
- Über die Lehrpläne und die Ordnung in der Elementar- und Mittelschule . Vom 28.8.1932
- Über pädologische Entstellungen im System der Volkskommissariate für Bildungswesen . Vom 4.7.1936
Alle in : N.K.Krupskaja , Sozialistische Pädagogik I a.a.O. Anhang S.399-4o6 und S.411-429

Richtlinie über die Einflußnahme der Arbeiter,Genossenschaftsbauern und der Angehörigen der Intelligenz auf die sozialistische Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlich der polytechnischen Oberschule durch die sozialistischen Patenschaftsbeziehungen. In: Bildung und Erziehung ,a.a.O. C/Ic/24 Bl.1ff

Schulkonferenz der SED . Erzieht aktive Erbauer des Sozialismus. Hg. von der Abteilung Volksbildung beim ZK der SED . a.O. o.. (1958)

Statistisches Jahrbuch des Bildungswesens in der DDR 1/1966 Berlin 1966f

Statistisches Jahrbuch der DDR . 1/1955 Berlin 1955ff

Thesen. Über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR. Thesen des ZK der SED . In: K.Hager, Die weitere Entwicklung der polytechnischen sozialistischen Schu der DDR.Berlin 1959 S.71-1o3

Verbesserung und weitere Entwicklung des polytechnischen Unterrichts an den Oberschulen . Beschluß des Politbüros beim ZK der SED . Vom 17.5.196o. In: DLZ 7/196o Nr.26 S.4
Auch in / PBE 2/196o H.8 Beilage

4.4 Pädagogische und schulpolitische Veröffentlichungen

Abusch,A. Sozialismus und Menschenbildung. In: Päd. 19/1964 S.1o61ff

Allgemeinbildung und Differenzierung. In: Päd. 18/1963 S.437-444

Alt,R. Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. In: Päd.1/1946 S.12-22

--- Zum Problem der Unterrichtsmethode in der demokratischen Schule. In: Päd. 2/1947 S.448-462

--- Unsere Stellung zur Reformpädagogik. In: Päd.11/1956 S.345-367

--- Die zehnklassige allgemeinbildende Oberschule verwirklicht die Forderungen der fortschrittlichen Pädagoge der Vergangenheit. In: Päd.15/196o S.1o62-1o81

Ammon,H. Fragen und Probleme der weiteren Gestaltung des Unterrichts. In : PBE 14/1972 S.487-491

Zur produktiven Arbeit unserer Schüler. In: Päd. 17/1962 S.476-487

Ein Arbeiterwort an die Pädagogen . Offener Brief der Brigade der sozialistischen Arbeit des RAW Berlin-Schöneweide. In: Neue Erziehung im Kindergarten. 14/1961 Beilage

Autorenkollektiv unter Ltg. von E.Drefenstedt und G.Neuner , Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. 3.Aufl.Berlin 197o

Autorenkollektiv unter Ltg. von W.Kienitz , Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Berlin 1971

Autorenkollektiv unter Ltg. von G.Neuner , Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht . Berlin 1972

Bauer,W. Höhere Effektivität und erzieherische Wirksamkeit der produktiven Arbeit . In : PBE 15/1973 S.51-55

Beck,W. Jedem Schüler jeden Monat eine Zensur. In: PBE 14/1972 S.25o

Becker,A. Erhöhung der Intensität und Effektivität des Unterrichts durch Einführung von Lernalgorithmen im polytechnischen Unterricht. Pädagogische Lesung. Reg. Nr.1997/7o Berlin 197o (DPZI)

Beiträge zur Verwirklichung der polytechnischen Bildung in der deutschen demokratischen Schule . Hg. vom DPZI unter Leitung von H.Wolffgramm. I Berlin 1954 ; II-IV Berlin 1955

Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung 1918-1923 . Autorenkollektiv unter Leitung von H.König. Berlin 1968 (= Mon.Päd. IV,1 und V,2)

Bemmann,H. Neue Formen der Einflußnahme der Arbeiterklasse auf die Erziehung der Schuljugend.In: Einheit 15/196o S.14o9-1418

Berge,M./Melchert,H. , Vielfältige Formen bilden ein Ganzes - Zu einigen Fragen der produktiven Arbeit. In: DLZ 5/1958 Nr.28 S.5

Bildung für heute und morgen. Eine Information über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR. Berlin 1973

Unser Bildungssystem - wichtiger Schritt auf dem Wege zur gebildeten Nation. Berlin 1965

Blandow,D. Zur Entwicklung des technischen Denkens im polytechnischen Unterricht. In: PBE 9/1967 S.276-282

Blietz,A./Thieke,B.,Zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung der wissenschaftlich-praktischen Arbeit in den Klassen 11 und 12 . In: PBE 11/1969 S.92-97

Blonski, P.P. Die Arbeitsschule . Hg. von H.E,Wittig. Paderborn 1973

Böttcher,F. Schülerproduktion - Teil der Gesamtproduktion des Betriebes. In: PBE 12/197o S.411-413

Brandenburg,E. Die produktive Arbeit - ein wichtiger Erziehungsfaktor. In: PBE 15/1973 S.428-429

Braun,R. Produktive Arbeit der Schüler auch in automatisierter Produktionsbereichen. In: PBE 11/1969 S.66-67

Carow,P. Der Lehr- und Lernauftrag - eine gute Grundlage für die Durchführung des Unterrichtstages in der Produkti In: Päd.16/1961 S.8o7-815

Carow,P./Wachner,G. Zur Arbeit im Polytechnischen Kabinett. In: Päd. 17/1962 S.36-46

ClauB,G. Die Einstellung von Oberschülern zum Unterrichtstag in der Produktion. In: Päd. 14/1959 3.Beiheft S.3-18

Chruschtschow.N.S. Brief an das Präsidium des ZK der KPdSU über die Festigung der Verbindung von Schule und Leben. In: Anweiler/Meyer , a.a.O. Dok.Nr.1o2

Dahlke,H. Erziehung der Schüler der oberen Klassen zu einer bewußten Einstellung zur Arbeit und zur Achtung vor den arbeitenden Menschen unter den Bedingungen der Verbindung von Produktion und Schule. In: Päd.F. 7/1966 H.4/5 S.5-17 (= Autorreferat zur Diss.)

--- Sozialistische Erziehung bei der Zusammenarbeit von Schule und Betrieb. In: Päd. 22/1967 S.2o8-217

--- Sozialistisches Menschenbild als Ziel unserer Erziehung. In: Einheit 22/1967 S.331-34o

Degwert,G. Die Schülerproduktionsabteilung im VEB Meßgerätewerk Beierfeld.In: Handbuch für den polytechnischen Unterricht in der Industrie. a.a.O. S.174-184

Dehmlow,F. Produktiver Ausbau der Einheitsschule. In: DnSch 2/1947 S.6-8

Deiters,H. Kritische Bemerkungen zum gruppenunterrichtlichen Verfahren nach dem Jenaplan. In: Päd. 2/1947 S.29-32

Deutschland-Sowjetunion . Aus fünf Jahrzehnten kultureller Zusammenarbeit. Humboldt-Iniversität Berlin 1966

Dietrich,E. Das Zusammenwirken von Schule und Betrieb . In : PBE 8/1966 S.1o9-111

Dittrich,H. "Aufgabenstellung" - konkrete Zielstellung für die produktive Arbeit der Schüler. In: PBE 12/197o S.15-21

Dorst,W. Erziehung,Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule. Berlin 1953

--- Die polytechnische Bildung in der deutschen demokratischen Schule. In: Päd. 8/1953 S.646-66o

--- Die Bedeutung der sowjetischen Pädagogik für das Erziehungswesen in der DDR. In: DLZ 4/1957 Nr.45 Beilage

Drefenstedt,E. Neubestimmung des Inhalts der Allgemeinbildung und Entwicklung der Persönlichkeit. In: DZPh 1965 Sonderheft S.214-216

--- Die Neubestimmung des Inhalts der Allgemeinbildung in der Oberschule. In: Einheit 2o/1965 H.9 S.52-6o

--- Stand,Aufgaben und Probleme der Lehrplanentwicklung. In: Päd.F. 7/1966 H.6 S.22-42

--- Unterrichtsinhalt und Unterrichtsgestaltung in der Unterstufe. In: Päd. 22/1967 S.882-89o

Drefenstedt,E./Lindner,W./Rettke , Auf dem Wege zur sozialistischen Landschule. Berlin 1959

Drefenstedt,E./Thieke,B. , Zum Prinzip der Einheit von Theorie und Praxis im Unterricht der sozialistischen Schule.In : Päd.16/1961 S.478-489

Ehemann,R. Möglichkeiten der pädagogischen Nutzung der materiellen Interessiertheit für die Entwicklung einer sozialistischen Einstellung der Schüler zur Arbeit. Diss. DPZI Berlin 1967 (masch.)

Eichhorn I ,W. Von der Entwicklung des sozialistischen Menschen. Berlin 1964

Eichhorn II,W. Zum Einfluß des wissenschaftlich-technischen Fortschritts auf die Überwindung wesentlicher Unterschiede zwischen geistiger und körperlicher Arbeit. Diss. Humboldt-Universität Berlin 1964 (masch.)

Einführung in die Pädagogik. Teil I Grundlagen . Berlin 1954

Elsner,U.,Bolzendahl,H. , Ziele und Aufgaben des polytechnischen Unterrichts - speziell der produktiven Arbeit - zur allseitigen Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit. In: PBE 12/197o S.199-2o1

U.Elsner/Nitschke,G. Wesen,Ziele und Inhalt des Lehrplans für den polytechnischen Unterricht.In: PBE 12/197o S.245-48

Elsner,U./Lange,W. Anspruchsvolle und erziehungswirksame Gestaltung der produktiven Arbeit der Schüler.In: Päd. 26/1971 S. 443-45o

Engel,H. Theoretische und praktische Fragen der produktiven Arbeit.In: Päd. 22/1968 S.519-53o

Enger,I. Neue Lehrbücher für den polytechnischen Unterricht. In: PBE 9/1968 S.5o-51

Enger,I./Hörnecke,H., Die neuen Lehrbücher im Lernprozeß richtig einsetzt In :PBE 9/1968 S.96-97

Die weitere Entwicklung der polytechnischen Schule in der DDR . Berlin 19

Zum Fach "Einführung in die sozialistische Produktion". Ergebnisse eines Erfahrungsaustausches auf einer Beratung des DPZI Berlin 1958

Flach,H. Allseitige Entwicklung und polytechnische Bildung bei Marx und Engels. In: Werkunterricht 2/1958 H.4 S.73-78

Flader,S./Jäkel,A. Polytechnischer Unterricht im zentralen polytechnisch Kabinett.In: PBE 13/1971 S.1o4-1o6

Frankiewicz,H. Entwicklung der Volkswirtschaft und polytechnischer Unterricht. In: Schule und Produktion 3/1959 H.4 S.97-1o5

--- Der Schüler muß den Sinn und Nutzen seiner Arbeit erkennen. In: PBE 1/1959 H.5 Beilage S.13-16

--- Erziehung und Bildung durch produktive Arbeit. In: PBE 1/1959 H.1 Beilage S.1-4

--- Einige Grundfragen der Weiterentwicklung der Polytechnischen Bildung und Erziehung.In: Päd. 17/1962 S.42o-426

--- Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und polytech nische Bildung. In: PBE 4/1962 S.538-541

Frankiewicz,H./Oppermann,L. , Probleme der weiteren Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung .In: Päd.17/1962 S.1o19-1o3o

Frankiewicz,H. Sozialistische Produzenten erziehen. In: PBE 4/1962 S.389-39o

--- Das II. Internationale Polytechnische Seminar und die nächsten Aufgaben der polytechnischen Bildung und Erziehung. In: PBE 4/1962 S.148-153

--- Für eine enge Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit . In : Päd. 18/1963 S.67o-68o

--- Sozialistische Bildungstheorie und polytechnische Bildung.In:Päd. 2o/1965 S.491-5o5

--- Technische Revolution und Inhalt der Polytechnischen Bildung. In: PBE 7/1965 S.225-228 und 268-272

--- Zur Neubestimmung des Inhalts der polytechnischen Bi dung und Erziehung . In: Päd. 2o/1965 S.596-6oo

--- Den polytechnischen Unterricht effektiver gestalten. In: PBE 8/1966 S.433-434

--- Gegen eine gewisse Enge in Theorie und Praxis der Polytechnischen Bildung. In: DLZ 14/1967 Nr.31

Frankiewicz,H. Zur Theorie der polytechnischen Bildung und ihre Anwendung auf die Überarbeitung der Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht der Klassen 7 bis 1o. Diss.DPZI Berlin 1967 (masch.) (Mit Anhängen) Buchveröffentlichungen : Ders.,Technik und Bildung in der Schule der DDR.Berlin 1968 ; Ders. Zur Theorie der polytechnischen Bildung und zu ihrer Anwendung auf die Überarbeitung der Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht , mit dokumentarische Anhang.Westberlin 1972

--- Ziel und Inhalt der überarbeiteten Lehrpläne des polytechnischen Unterrichts. In: Päd. 21/1967 H.5 S.431-442

--- Überarbeitete Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht. In:PBE 9:1967 S.177-182

--- Technik als Gegenstand der polytechnischen Bildung . In: Päd.23/1968 S.139-148

--- Polytechnische Bildung - Aspekt oder Fach der Allgemeinbildung ? In: Päd. 23/1968 S 293-3o6

--- Polytechnische Bildung und Entwicklung sozialistisch Persönlichkeiten. In: Einheit 23/1968 S.723-733

--- Der Technikbegriff bei Marx und seine Beziehungen zu Kultur- und Persönlichkeitsbegriff. In: PBE 1o/1968 H.11 Beilage S.7-8

--- Die grundlegenden Erfordernisse der neuen Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht.In: DLZ 15/1968 H.22 S.1o

--- Einige Gedanken zur Methodik des polytechnischen Unterrichts. In: PBE 1o/1968 S.178-186

--- Ziel und Inhalt der neuen Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht und Hinweise zu ihrer Realisierun In: PBE 1o/1968 S.316-321

--- Zur Aufschließung der Potenzen des polytechnischen Unterrichts für die politisch-ideologische Erziehung der Schüler . In: PBE 11/1969 S.483-489 . Auch in: Pädagogische Wissenschaft und Schule . Jahrbuch des DPZI 3/197o S.164-184

--- Probleme der Erziehungswirksamkeit des polytechnisch Unterrichts. In: Päd. 24/1969 S.931-943

--- Man kann nicht "Technik an sich" behandeln. In: DLZ 16/1969 Nr.6 S.3

--- Lehrplanbezogene Unterrichtsmethodik - Hauptaufgabe der pädagogischen Wissenschaft. In: Päd. 24/1969 S.525-535

--- Zur Aufschließung der Potenzen des polytechnischen Unterrichts. In: DPZI Direktion Berlin 197o H.1 S.25 46

--- Die Anwendung der Lehren Lenins im polytechnischen Unterricht in der Schule der DDR. In: PBE 12/197o S.98-99

--- Die schöpferische Anwendung der Lehren Lenins bei der Entwicklung der polytechnischen Bildung. In: DLZ 17/197o Nr.5 Beilage S.6-7

Frankiewicz,H. Neue Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht und ihre Einordnung in das System der sozialistischen Allgemeinbildung und der staatsbürgerlichen Erziehung In: DLZ 17/1970 Nr.24 Beilage S.2-5

Frankiewicz,H./Lange,W./Wettstädt,G. , Zur Einheit von Ideologie und Fach im polytechnischen Unterricht. In: Einheit 25/1970 S.215-224

Frankiewicz,H. Stand und Entwicklungsprobleme der polytechnischen Bildung in der allgemeinbildenden Schule der DDR . In: Jahrbuch 1971 . Akademie der Pädagogischen Wissenschaften . Berlin 1972 S.219-229

— Naturwissenschaftlicher Unterricht und polytechnischer Unterricht. In: PBE 13/1971 S.265-268

— Die polytechnische Bildung als Allgemeinbildung .In: Päd.27/1972 S.1117-1125

— Produktive Arbeit der Schüler und Persönlichkeitsbildung. In: Päd. 28/1973 H.4 S.385-391

— Polytechnische Bildung und Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit. In: Päd. 28/1973 S.14-21

Franz,K. Sozialistische Produktion und sozialistische Erziehung. In: Päd, 13/1958 S.726-735

Freyer,E./Oppermann,L./Wiedemann,M. , Zur Bildungspolitik der SED . In: Einheit 26/1971 S.395-406

Fröhlich,R./Hortig,H./Seidel,R. , Grundfragen der planmäßigen Verbesserung der polytechnischen Bildung und Erziehung.im Schuljahr 1963/64 . In: Päd. 18/1963 S.961-969

Garbe,W. Der Gedanke der polytechnischen Bildung in Karl Marx' Hauptwerk "Das Kapital" . In: Päd. 8/1953 S.761-770

Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland . Autorenkollektiv unter Leitung von R.Alt. Berlin 1970 (= Mon.Päd. X und XI)

Geschichte der Erziehung . Berlin 9.Aufl.1969 . Quellen zur Geschichte der Erziehung . Berlin 5.Aufl. 1968

Gläser,L. Zur Kontinuität der Schulpolitik unserer Partei.In: Einheit 21/1966 S.510-520

Golant,E. Organisationsformen des Arbeits- und Produktionsunterrichts. In: PBE 5/1963 S.52-53

Golde,C.J./ Wurl,E.,Mündliche Abschlußprüfungen im Fach EsP . In: PBE 13/1971 S.141-146

Gontscharow,N.K. Die Beschlüsse des 22.Parteitages der KPdSU und die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft. In : Päd. 17/1962 S.318- 326

Grundwissen Werkunterricht für Lehrer . Berlin 1972

Günther,E./Steudten,G. , Die Zusammenarbeit von Betrieb und Schule bei der sozialistischen Erziehung der Schuljugend. In: Einheit 27/1972 S.68-75

Günther,K.H. N.K.Krupskja über die Verbindung von Schule und Leben In : Päd. 19/1964 S.715-725

— Vom humanistischen Sinn der polytechnischen Bildung. In: PBE 10/1968 Beilage S.5-9

— Zur schulpolitischen Entwicklung in der DDR von 1965 bis zur Annahme der neuen Verfassung 1968 .In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 9/1969 S.236-264

— N.K.Krupskaja und ihre Bedeutung für die Pädagogik und die Schule in der DDR. In: Päd.24/1969 S.502-515

Günther,K.H. Ideen N.K.Krupskajas auch heute noch aktuell . In: PBE 11/1969 S.177-181 (= identisch mit dem Aufsatz Päd.1969)

Günther,K.H.,Uhlig,G., Die Schulentwicklung auf dem Gebiet der DDR 1945-1965 im Aufriß . In: Päd,21/1966 H.5/6

--- Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968 ,Berlin 2.Aufl. 1969 (= identisch mit dem Vorwort von G./U. in Mon. Päd.VI)

--- Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der DDR 1956 bis 1949 . Berlin 1968 (= Mon. Päd.III)

--- 25 Jahre Schulpolitik der SED und ihre Lehren. In: Päd. 26/1971 S.331-346

Gutjahr,H.J./Stöhr,G., Das Lehrplanwerk der zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschule . In: Päd. 14/1959 S.634-64o

Haase,W./Tölle,G. Die Schüler in die Planung einbeziehen. In: PBE 14/1972 S. 283-284

E.Häfner Die Übereinstimmung zwischen subjektiven und objektiven Erfordernissen bei der Gestaltung der produktiven Arbeit der Schüler - ein wichtiger Ansatzpunkt für die Arbeitserziehung. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule . Konferenzbericht .DPZI Berlin Bd.II Berlin 1964 S.3o3-312

--- Schöpferische Gestaltung der produktiven Arbeit der Schüler. In: Päd. 2o/1965 S.231-241

--- Zur Erhöhung der erzieherischen Wirksamkeitder produktiven Arbeit der Schüler in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. In: Päd.F. 5/1964 H.5/6 S.3-28 und H.6 S.17-32 (=Autorreferat zur Diss Buchveröffentlichung: Ders,, Erziehung durch produktive Arbeit. Berlin 1965

Handbuch für Betreuer und Lehrer zum polytechnischen Unterricht . Berlin 196o

Handbuch für den polytechnischen Unterricht in der Industrie . Hg. G.Wetstädt. Berlin 1966

Hartung,L. Die Darstellung der marxistischen Theorien von der Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit und von der polytechnischen Bildung in den schulpolitischen und pädagogischen Ansichten der deutschen Arbeiterbewegung in der zweiten und dritte Hauptperiode. Konzeption der Diss. In: Päd.F. 5/1964 H.3/4 S.3off

--- Marx und Engels über die Verbindung des Unrerrichts mit produktiver Arbeit. In: PBE 9/1967 S.145-148

Hasler,M. Zur Gestaltung des polytechnischen Unterrichts unter den Bedingungen zunehmender Automatisierung. In: PBE 12/197o S.396-398

Heide,W. Methodische Grundsätze für die Durchführung der Grundlehrgänge. In: PBE 2/196o H.4 Beilage S.1-4

--- Zu einigen Problemen der Bewertung der Schülerleistu am Unterrichtstag . In: PBE 3/1961 S.37-39

Hellfeldt,G. Die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit In: Päd. 14/1959 S.767-776

Hellfeldt,G./Wartberg,P. , Der Unterrichtstag in der Neptunwerft Rostock - Erfahrungen und erste Verallgemeinerungen. In: Päd.13/1958 S.9o3-91o

Hellfeldt,G./Türmer,A. , Einige Probleme der Verbindung des Lernens mit der produktiven Arbeit der Schüler. In: Päd. 15/196o S.967-977

Hempel,W. Aspekte und Tendenzen des Inhaltes der produktiven Tätigkeit der Schüler der Klassen 9 und 1o unter besonderer Berücksichtigung der prognostischen Entwicklung des Produktionsprozesses der metallverarbeitenden Industrie. Diss. Humboldt-Universität Berlin 197o (masch.)

Hering,R. Ein Jahr Arbeit nach Grundlehrgängen. In : Päd. 14/1959 S.485-494

Heyer,Ch. Zur Klärung von Begriffen . In : PBE 3/1961 S.1o2-1o

Hinz,G. Teil der Gesamtproduktion des Betriebes . In: PBE 14/1972 S.8-9

Hörnecke,H. Zensierung - eine Form der Bewertung der Schülerleistung. In: PBE 15/1973 S.183-186

Hoernle,E. Grundsätze kommunistischer Erziehung . In: Ders., Schulpolitische und pädagogische Schriften (Teils.), Berlin 1958 S.237-69

--- Grundfragen proletarischer Erziehung . Hg. L.v.Werder . Frankfurt/M 3.Aufl.1971

Hofmann,F. Das Bildungsideal vom allseitig entwickelten Menschen. In: Einheit 2o/1965 H.6 S.97-1o5

--- Allgemeinbildung - eine Problemgeschichtliche Studie. Berlin 1966

Hofmann,H.G. Ideologisch-theoretische Probleme der sozialistische Erziehung. In: Päd. 24/1969 S.917-931

--- N ationalismus und Konvergenztheorie in der westdeutschen Pädagogik. In: Einheit 24/1969 S.917-931

--- Zu einigen persönlichkeitstheoretischen Fragen der bürgerlichen Pädagogik. In: PBE 15/1973 S.417-42o

Hohendorf,G. Soll unsere Schule Arbeitsschule sein ? In: DnSch 4/1949 S.173-176

--- Unser revolutionäres pädagogisches Erbe . In : Päd. 16/1961 S.294-31o

Hohendorf,G./Pfautz,R., Über die Entwicklung der polytechnischen Erziehung und Bildung in den allgemeinbildenden Schulen der DDR. In: Mathematik und Physik in der Schule 6/1959 H.1o S.513-531 und H.11 S.557-575

Honecker,M. Die Aufgaben der Pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystem in der Periode des Aufbaus des Sozialismus. In: DLZ 12/1965 Nr.22 Beilage S.1-16 (Auch in : Mon.Päd.VII,2 Dok.II,1o5)

--- Es geht um eine hohe Qualität des polytechnischen Unterrichts. In: PBE 8/1966 S.313-315

--- Zu einigen Problemen der polytechnischen Bildung und Erziehung. In: PBE 9/1967 S.265-267

--- Die Hauptaufgaben auf dem Gebiet des sozialistischen

Volksbildungswesens nach dem VII.Parteitag der SED. In: DLZ 14/1967 Nr.23 Beilage

Honecker,M. Für eine neue Qualität der Einheit von Theorie und Praxis. In: PBE 11/1969 S.481-483

--- Mit guten Leistungen zum VII.Pädagogischen Kongreß . Referat auf der Schrittmacherkonferenz der Pädagogen in Magdeburg am 18./19.11.1969 . In: DLZ 16/1969 Nr.48 Beilage

--- Mehr Konkretheit in der Leitungsarbeit. In: DLZ 16/1969 Nr.2o Beilage S.3-23

I.Internationales Polytechnisches Seminar Moskau 196o Bd.I Beiträge der UdSSR . Bd.II Beiträge der Volksdemokratien und Schlußworte. Berlin 196o

II.Internationales Polytechnisches Seminar Halle 1962 . Referate und Protokolle vom ... Intensiv lernen und produktiv arbeiten. Berlin 1963

Jessipow,B.P./Gontscharow,N.K. , Pädagogik . Berlin/Leipzig 1949

Kahra,H. Systematik des Unterrichtstages - auch in erzieherischer Hinsicht. In: Päd. 14/1959 S.24-29

Kaiser,H. Die Aufgaben der Berufspädagogik bei der polytechnischen Erziehung und Bildung der Jugend. In: I.Polytechnische Tagung der TU Dresden 1956 S.312-32o

--- Zur gegenwärtigen Situation der polytechnischen Erziehung und Bildung in der allgemeinbildenden Schule . In: Päd.13/1958 S.1o8-114

--- Sinn und Aufgaben polytechnischer Kabinette. In: DLZ 7/196o Nr.32 S.5

--- Technisch-ökonomische Entwicklung und polytechnische Bildung.In: PBE 3/1961 S.6o-62

--- Die technische Revolution und das Bildungswesen in der DDR. In: Päd. 2o/1965 S.7o1-7o9

--- Alles für eine hohe Qualität im polytechnischen Unterricht. In: Päd. 21/1966 S.1o1-1o8

--- Heute Vorlauf für morgen schaffen. In: PBE 9/1967 S.313-322

--- Die Verbindung von Schule und Leben - eine Kernfrage unserer Schulentwicklung. In: Päd. 22/1967 S.112-119

--- Höhere Qualität im polytechnischen Unterricht - unser Beitrag zum 2o.Jahrestag der DDR. In: Päd.24/1969 S.418-433

--- Erziehung zur Arbeit - sozialistische Persönlichkeit Unterricht . In: PBE 15/1973 S.265-69

--- Erziehung zur Arbeit - sozialistische Persönlichkeit Unterricht . In: Päd. 28/1973 S.38o-384

Kaiser,H./Lange,W., Polytechnische Bildung. Berlin 1954

Kaiser,H./Postler,F., Zur weiteren Entwicklung des polytechnischen Unterrichts. In: Einheit 23/1968 S.244-253

Karras,H. Vereinigung von Unterricht und produktiver Arbeit. In Werkunterricht 2/1958 S.146-15o

--- Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx' Hauptwerk "Das Kapital". Berlin 1956

Katz,St. Materieller und moralischer Anreiz als Mittel zur Entwicklung der Fähigkeit der Schüler , die Arbeitsproduktivität ständig zu erhöhen. Diss.PH Potsdam 1967 (masch.)

Klein,H.	Handwerkelei oder polytechnische Erziehung ? In: DnSch 7/1952 Nr.48 S.9-1o
---	Über den Bildungswert der Technik. In : Päd. 12/ 1957 S.567-582
---	Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR. Reinbek 1962
---	Bildung in der DDR. Reinbek 1974
Klein,S.	Polytechnischer Unterricht und unsere Lehrpläne. In: DnSch 4/1949 Nr.16 S.52o
Knüpffer,H.	Wissenschaftlich-praktische Arbeit in einem Entwicklungslabor. In: PBE 13/1971 S.1o9-11o
Köllner,F.	Über die Vereinigung des Unterrichts mit produktiver Arbeit. In: Päd. 13/1958 S.281-286
König,H.	Schule und Leben - Bildung und Erziehung. In: Einhei 16/1961 S.728-739
Kohn,E./Postler,F. ,	Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR. Berlin o.J.
Koroljow , F.F.	Sozialistische Revolution und Pädagogik. In: Päd. 22 1967 S.919-931
Koroljow,F.F./Gmurman,L.J. (Hg.) ,	Allgemeine Grundlagen der Pädagogik. Berlin 1972
Krämer , J.	Die Schüler in die Brigaden der Betriebe . In : PBE 13/1971 S.237-24o
Krapp,G.	Der Grundsatz der Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit und der Gedanke der polytechnisch Bildung bei Marx und Engels. In: Päd. 11/1956 S.7o1-7o7
---	Rezension zu : Karras , Die Grundgedanken ... a.a.O In: Päd. 12/1957 S.47o-473
---	Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung. Berlin 1958
---	Zu Fragen des allgemeinen kommunistischen Erziehungsziels , der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und polytechnischer Bildung. In: Päd. 14/ 1959 S.2o6-218
---	Zu einigen Termini im Bereich der polytechnischen Bildung. In: Päd. 16/1961 S.612-621
Kreße,E.	Die sozialistische Produktion und der Inhalt der Allgemeinbildung. In: Päd. 13/1958 S.571-58o
Kreuziger,M.	Unser Erziehungsprogramm. Rede auf dem Pädagogischen Kongreß. Leipzig 1947
Krüger,J.	Methodische Hinweise zum Unterrichtstag in der Produktion. Berlin 196o (= Erfahrungen aus dem polytechnischen Unterricht Nr.2)
Kudrjawzew,I.W.	Problemsituationen - Wege zur Entwicklung des technischen Denkens. In: PBE 6/1964 S.4o6-4o8
---	Wissenschaftlich-technische Revolution und polytechnischer Unterricht . In: PBE 13/1971 S.38o-382
Kühne,W.	Die Rolle des polytechnischen Unterrichts für die Arbeitserziehung. In: PBE 8/1966 S.1o9
Kunze,A.	Erkenntnisfördernde Arbeiten -Bindeglied zwischen Unterricht und Arbeit. In : Handbuch für den polytechnischen Unterricht a.a.O. S.53-65
Kupijaj,G.	Erfahrungen und Probleme bei der Zentralisierung des polytechnischen Unterrichts. In: PBE 12/197o S.27o-272

Lange,W. Sozialistische Rekonstruktion und Volksbildung. In: Päd. 14/1959 S.533-552

--- Über die dialektische Vereinigung des Unterrichts m: der produktiven Arbeit der Schüler . In : Päd. 14/ 1959 S.865-881

--- Zu einigen Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Weiterentwicklung des polytechnischen Unterrichts. In : Päd. 15/196o S.774-783

--- Erkenntnistheoretische und didaktische Probleme der Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit. In : Päd. 15/196o S.11o7-1113

--- Über Bedeutung und Aufgaben der polytechnischen Kabinette. In: PBE 2/196o H.12 S.529-536 und 3/1961 H.1 S.13-19

--- Allgemeintechnischer Unterricht in der polytechnisch und beruflichen Ausbildung. In: Päd. 17/1962 S.799-8

--- Erkenntnisfördernde Arbeiten als Vorbereitung auf die Produktionsarbeit der Schüler . In: Päd. 18/1963 S.98o-987

--- Auswertung der Schulversuche zum II.Internationalen Polytechnischen Seminar und die Vorbereitung weitere Versuche ab 1.September 1965 zum Verhältnis von polytechnischer und beruflicher Bildung. In: Pädagogisch Wissenschaft und Schule. Konferenzbericht DPZI a.a.O S.291-3o2 Bd.2

--- Lerntheoretische Ansätze für einen effektiven polytechnischen Unterricht. In: Päd. 2o/1965 S.986-992

--- Produktionsarbeit der Schüler und staatsbürgerliche Erziehung. In: PBE 8/1966 S.395-397

--- Didaktisch-methodische Gestaltung eines effektiven polytechnischen Unterrichts. In: Päd.22/1967 S.824-832

--- Probleme und Aufgaben der sozialistischen Erziehung im polytechnischen Unterricht. In: Päd.24/1969 S.443-448 (identisch mit: Ders.,Sozialistische Erziehung im polytechnischen Unterricht . In: PBE 11/ 1969 S.15o-152

--- Theoretische Grundpositionen und pädagogisch-methodische Leitlinie zur Gestaltung und Führung des polytechnischen Unterrichts in der Oberstufe der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Habil. Dresden 1969 . Buchveröffentlichung: Ders., Gestaltung und Führung des polytechnischen Unterrichts . Berlin 1972

--- Intensives Lernen und schöpferisches produktives Arbeiten. In: PBE 12/197o S.313-316

--- Probleme der Entwicklung fachspezifischer Fähigkeite im polytechnischen Unterricht. In: PBE 12/197o S.3-7

Lange,W./Netik,A. , Der Charakter der sozialistischen Arbeit und die pol technische Bildung und Erziehung. In: Päd. 17/1962 S.712-722

Lange,W./Wettstädt,G. , Zum Prinzip der Verbindung der Schule mit dem Leben. In: PBE 7/1965 S.228-231 und 273-274

Leder,G. Wir schaffen uns ein System der Arbeitserziehung. In: PBE 6/1964 S.325-327

Leithold,Chr. Der Einfluß der sowjetischen Bildungspolitik und Pädagogik auf die Entwicklung der Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in der Zeit von 1917 bis 1923 . In : Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung . a.a.O. Teil.I S.59-117

--- N.K.Krupskaja zu Fragen des Klassenkampfes in Bildung politik und Pädagogik Deutschlands. In: Päd. 24/1969 S.1o1-111

Leithold,W. Die Nutzung des Unterrichtstages in der Produktion zur Vorbereitung der Schüler der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule auf die schöpferische Arbeit. (= Autorreferat zur Diss.) In: Päd.F.7/1966 H.4/5 S.18-31

Lemmnitz,A. Die Rolle des Lehrers bei der sozialistischen Entwicklung des Schulwesens in der DDR . In: Einheit 14/1959 S.662-673

--- Der Stand der Verbindung der Schule mit dem Leben und des Unterrichts mit der produktiven Arbeit. In : PBE 4/1962 S.53o-533

Leontjew,A.N. u.a., Probleme der Lerntheorie. Berlin 1967

Linde, H.J. Fließfertigung im polytechnischen Kabinett. In: PBE 9/1967 S.496-497

Lindner,W. Zu einigen grundlegenden Aufgaben und Problemen der sozialistischen Erziehung nach dem VII.Pädagogischen Kongreß. In: DLZ 17/197o Nr.51 S.9-1o

Lipezker Erfahrungen. eingel.von E.Drefenstedt . Berlin 1963

Lorenz,W. Zu einigen Problemen der sozialistischen Entwicklung des Schulwesens in der DDR. In: Einheit 14/1959 S.35o-36o

Lorf.M./Rosenfeld,G., Pädagogische Psychologie und die sozialistische Bildung. In: Einheit 2o/1965 H.9 S.44-55

Lost,Chr. Daten zur Geschichte des Schulwesens in der DDR. DLZ 21/1974 Nr.14 ,Nr.17 und Nr.22 , jeweils Beilage

Machacek, E. Die Bildungspolitik der DDR aus der Sicht der westdeutschen "Ostpädagogik" ,In: Päd.F. 7/1966 H.4/5 S.122-129

Mader,O. Gedanken zur polytechnischen Erziehung. In: Mathematik , Physik und Chemie in der Schule . 1/1952 S.357-359

--- Auf welche Weise muß der Inhalt der polytechnischen Bildung bestimmt werden. In: Päd. 8/1953 S.684-689

--- Welche Anfangsgründe der polytechnischen Bildung können im Mathematikunterricht verwirklicht werden ? In: Päd. 9/1954 S.664-68o

--- Zu einigen Fragen der polytechnischen Bildung. In: Päd. 12/1957 S.1o5-11o

--- Anmerkungen zur Abgrenzung einiger polytechnischer Begriffe. In: Päd. 16/1961 S.1119-1121

--- Zur logischen Gliederung der Erziehungsziele. In: Päd. 31/1966 S.219-228

Maiwald,G. Zur polytechnischen Bildung . In : Päd. 11/1956 S.32-36

Makarenko,A.S. Der Weg ins Leben - ein pädagogisches Poem. Berlin/Weimar 1971

--- Flaggen über den Türmen. Werke Bd.3 Berlin 1958

Mannschatz, E. Sozialistische Erziehungstheorie und die Einheit von Bildung und Erziehung. In: Päd. 2o/1965 S.831-839

Mansel,J. Probleme der Verbindung der allgemeinbildenden Kenntnisse mit den produktionstechnischen Kenntnissen des Unterrichtstages in der Produktion. In: Päd. 15/196o S.1o95-11oo

Marx ehren heißt seine Lehren richtig nutzen. In: PBE 1o/1968 Nr.11 Sonderbeilage

Materialien zu Fragen der polytechnischen Bildung. Mauskriptdruck für Staatssekretariat für Berufsbildung. Berlin 1953

Medyges,B. Zu einigen Fragen der polytechnischen Bildung.In: PBE 7/1965 S.319-322

Medynski ,E.N. Marx und Engels über polytechnische Bildung .In: DnSch 4/1949 S.39-41

Meinck,W. Produktionsschule - oder polytechnischer Unterricht ? In: DnSch 4/1949 S.4o2-4o3

Menzel,R. Gibt es eine polytechnische Erziehung ? In: Päd. 17 1962 S.127-133

Menzel,R./Schuffenhauer,H. , Zu einigen bildungspolitischen Aspekten der Lehre Lenins über den Aufbau der sozialistischen und kommunistischen Gesellschaft. In: Päd.25/197o S.296-3o3

Messner,E. Erkenntnisfördernde Arbeiten im polytechnischen Unterricht. In: Päd. 2o/1965 S.993-1ooo

Millat,U. Schülerproduktionsbrigaden in der sozialistischen Landwirtschaft. Berlin 1959

--- Gesellschaftlich nützliche Arbeit auf dem Lande. In: PBE 1/1959 S.4-6

--- Produktionsunterricht in einer polytechnischen Landschule. In: PBE 3/1962 S.291-293

Müller,E. Zur Situation der ökonomischen Bildung der Schüler im polytechnischen Unterricht. In: PBE 6/1964 S.317-319 und 4o2-4o5

Müller,G. Das Clausnitzer Beispiel. Berlin 196o (= Erfahrunger aus dem polytechnischen Unterricht Nr.3)

Müller,W. Grundsätze und Erfahrungen zur Arbeit im polytechnischen Kabinett. In: Handbuch für den polytechnischer Unterricht a.a.O.S.38-52

—— Errziehung der Schüler bei der Produktionsarbeit. In: Päd. 22/1968 S.993-1ool

Müller,W./Dittrich,H. , Intensiver polytechnischer Unterricht. In: Päd. 17/1962 S.652-662

Naumann,F. Friedrich Engels über die Bedeutung der Arbeit für di Erziehung und Entwicklung des Menschen.In: PBE 13/1971 S.49-51

Neubert,G./Schmidt,S., Für vielfältige Beziehungen zwischen Schülern und Werktätigen. In: Päd. 22/1967 S.312-21

Neugebauer,W. Worauf kommt es an ? In: PBE 2/196o S.94-97

Neuner,G. Die pädagogische Wissenschaft der Sowjetunion nach dem XX. Parteitag der KPdSU . In: Päd. 12/1957 S.818-8

—— Einige Probleme der sozialistischen Pädagogik der DDR nach dem 22.Parteitag der KPdSU und der 14.Tagung des ZK der SED . In: Päd. 17/1962 S.29o-315

--- Aufgaben und Probleme bei der Weiterentwicklung des sozialistischen Bildungswesens. In: Päd. 18/1963 S.133-149

Neuner,G. Wissenschaftlich-technische Revolution , sozialistische Kulturrevolution und die Entwicklung der sozialistischen Bildungskonzeption. In: Päd. 19/1964 S.796-811

— Technische Revolution und Probleme der sozialistisch Bildungskonzeption. In. DZPh Sonderheft 1965 S.2o7-211

— Sozialistische Bildungskonzeption und Einheit von Bildung und Erziehung. In: Päd. 2o/1965 8.3o5-32o

— Zur Neubestimmung des Inhalts der Allgemeinbildung. In: Päd. 2o/1965 S.5o4-5o8

— Wissensvermittlung und ideologische Erziehung. In: Einheit 21/1966 S.1162-73

— Schulpolitische und theoretische Probleme bei der weiteren Bestimmung des Inhalts der Bildung und Erziehung in der allgemeinbildenden Schule . In: Päd.F. 7/1966 H.6 S.6-21

— Oktoberrevolution und pädagogische Wissenschaft. In: Einheit 22/1967 S.1363-1372

— Allgemeinbildung im einheitlichen Bildungssystem der DDR. In: Vergleichende Pädagogik 3/1967 S.51-65

— Zum Problem der Niveauerhöhung in Bildung und Erzieh auf der Grundlage der präzisierten Lehrpläne. In:Päd 22/1967 S.773-781

— Schulpolitische und pädagogische Aspekte von Bildung und Erziehung. In: Päd. 23/1968 S.7o7-727

— Die Schule - eine ideologische Institution . In: Einheit 23/1968 S.1494-15o4

— Die Marxsche Bildungskonzeption und ihre Anwendung in der Verfassungswirklichkeit der DDR. In: PBE 1o/1968 Beilage zu Nr.11

— Ideologisch-theoretische Probleme der Entwicklung de pädagogischen Wissenschaft. In: Einheit 24/1969 S.12o9-1216

— Zum Wesen des neuen Lehrplanwerks. In: DLZ 16/1969 Nr.15 Beilage S.1-8

— Wissenschaftlich-technische Revolution und Bildungsreform in der DDR. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft . 16/197o S.286-296

— Zu ideologisch-theoretischen Grundpositionen des neuen Lehrplanwerks und der "Aufgabenstellung". In: Pädagogische Wissenschaft und Schule. Jahrbuch des DPZI 3/197o Bd.1 S.29-62

— Ziel und Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung In: PBE 12/197o S.144-146

— Zu theoretischen Problemen der Realisierung des neuen Lehrplanwerks. In: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR . Jahrbuch 1971 . Berlin 1972 S.16o-176

— Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Berlin 1973

— Persönlichkeitstheorie und inhaltliche Ausgestaltung der Oberschule. In: Päd. 28/1973 S.3o8-326

Neuner,G./Stöhr,G. , Der Unterricht - Hauptfeld der Bildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten. In: DLZ 13/1966 Nr.51 S.4-5

Neuner,G./Weitendorf,W./Lobeda , Zur Einheit von Bildung und Erziehung im Staatsbürgerkundeunterricht. Berlin 1967

Nitschke,G. Lernen und arbeiten - eine Einheit . In: PBE 5/1963 S.233-235

--- Zur mündlichen Abschlußprüfung im Fach"Einführung in die sozialistische Produktion". In: PBE 12/197o S.6o-63

Ogorodnikow/Schimbirjew , Lehrbuch der Pädagogik . Berlin 1949 . (Reprint Frankfurt/M. 1972)

Offener Brief des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung an alle Pädagogen der DDR . In: DLZ 18/1971 Nr.41 S.3-4

Oppermann,L. Einige Bemerkungen zur systematischen Gestaltung des Unterrichtstags in der Produktion . In: Mathematik und Physik in der Schule 6/1959 S.2-6

--- Einige Bemerkungen zur Diskussion um Grundbegriffe aus der polytechnischen Bildung und Erziehung. In: Päd. 17/1962 S.133-139

--- Polytechnik-Beschluß - Markstein unserer Schulentwicklung. In: DLZ 1o/1963 Nr.41 S.5

--- Ein Jahr danach. In: Päd. 18/1963 S.949-961

--- Der VI.Parteitag und die weitere Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung. In: PBE 5/1963 S.89-91

--- Grundfragen unserer sozialistischen Schulpolitik. Berlin 1965

--- Für höchste Qualität bei der Verwirklichung des Gesetzes über das einheitliche sozialistiche Bildungssystem. Rede auf der 8.Tagung des ZK der SED . In: DLZ 12/1965 Ausgabe 26.Februar . Beilage

--- Bildung als gesamtgesellschaftliche Potenz. In: Einheit 24/1969 S.1198-12o8

Oppermann,L./Lambor,K. , Die Rolle der Arbeit bei der Erziehung. In: PBE 4/1962 S.162-165

Kleine Pädagogische Enzyklopädie . Berlin 196o

Pädagogische Enzyklopädie. Bd. I und II . Berlin 1963

IV.Pädagogischer Kongreß . Die deutsche demokratische Schule im Aufbau . Veröffentlichungen zum pädagogischen Kongreß. Berlin 1949

V.Pädagogischer Kongreß. Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Verhandlungen des V.Pädagogischen Kongresses . Berli 1956

VI.Pädagogischer Kongreß. Für die Verbesserung des Lernens und der sozialistischen Erziehung an den Oberschulen. Protokoll des VI.Pädagogischen Kongresses . Bd. I,II . Berlin 1961

VII.Pädagogischer Kongreß der DDR . Vom 5.bis 7.Mai 197o . Protokoll. Berlin 197o

Pädagogische Studientexte. Hg. von K.H.Günther. 4.bearb.Aufl. Berlin 196

Pädagogische Wissenschaft und sozialistische Schule . Gekürztes Protokoll der Arbeitstagung pädagogischer Wissenschaftler vom 18. bis 2o.Juni 1959 in Berlin . Berlin 1959

Pädagogische Wissenschaft und Schule . Wissenschaftliche Veranstaltung ü Probleme des einheitlichen sozialistischen Bildungs-

systems anläßlich des 15-jährigen Bestehens des DPZI zu Berlin vom 28.September bis 3.Oktober 1963 . Konferenzbericht, 3 Bde. Berlin 1964

Pädagogische Wissenschaft und Schule . DPZI . Jahrbuch 1/1968 - 3/197o (Fortsetzung durch das Jahrbuch der APW der DDR)

Paulus,K.H. Lebensnahes Praktikum mit Produktionsauftrag. In: PBE 4/1962 S.256-257

--- Hinweise zur Schülerproduktion im Polytechnischen Unterricht beim VEB Fahrzeugelektrik und VEB Elektroinstallation Ruhla. In: Handbuch für den polytechnischen Unterricht a.a.O.S.171-173

Pest,H. Die Elemente des Unterrichtstages in der Produktion. In: PBE 2/196o Nr.5 Beilage

Pfautz,R. Gegenwärtige Probleme des polytechnischen Unterrichts In: Päd. 14/1959 S.16-29

--- Die führende Rolle der SED bei der Verwirklichung der demokratischen Schulreform und bei der sozialistischen Umgestaltung des Schulwesens in der DDR. In: Päd. 16/1961 S.31o-329

--- Zur Entwicklung der polytechnischen Erziehung und Bildung in der allgemeinbildenden Schule der DDR in den Jahren 1949-196o . Diss. PH Potsdam 1962 (masch.

Pforte,J. Das polytechnische Kabinett - ein Mittel zur Verbesserung der methodischen Arbeit am Unterrichtstag. In: Päd.15/196o S.977-985

--- Die Arbeit mit dem polytechnischen Kabinett und Fragen der Verbindung des Unterrichts mit dem Unterrichtag in der sozialistischen Produktion. In: Päd.F. 3/1962 H.1 S.5-2o

Polytechnische Beiräte. Berlin 1959 (= Erfahrungen aus dem Polytechnische Unterricht Nr.1)

Die polytechnische Bildung in der DDR und die Wege zu ihrer Verwirklichung. Protokoll der theoretisch-praktischen Konferenz des DPZI zu Fragen der polytechnischen Bildung. Vom 21.-23.Mai 1953 . Berlin 1954

Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR . Hg. von K.U.Krause. Berlin 1962

Polytechnische Kabinette . Berlin 1962 (= Erfahrungen aus dem Polytechnischen Unterricht o.Nr.)

Zentrale Polytechnische Konferenz. Berlin 1962

Das polytechnische Praktikum in der allgemeinbildenden Schule . Berlin 1957

Polytechnischer Unterricht - Bestandteil der betrieblichen Pläne. In: PBE 13/1971 S.62-63

Polzin,J. Der erzieherische Wert der gesellschaftlich-nützlichen Arbeit. In: Pädagogische Wissenschaft und sozialistische Schule 1959 a.a.O. S.75-8o

--- Der Beitrag der gesellschaftlich-nützlichen Arbeit zur sittlichen Erziehung. In: Päd.16/1961 S.1o97-11o

--- Die produktive Arbeit der Schüler - wichtigstes Mittel der Erziehung zur Liebe zur Arbeit und zu den arbeitenden Menschen. In: Päd. 18/1963 S.76-86

--- Arbeitserziehung - Kernstück der sozialistischen Erziehung. In: Päd. 19/1964 S.823-833

--- Systematische Arbeitserziehung an der Schule. In: Päd. 2o/1965 S.331-342

Polzin,J. Ziele und Wege der sozialistischen Arbeitserziehung In: Päd. 21/1966 S.1o9-122

--- Über Ziel , Inhalt und Methoden der sozialistischen Arbeitserziehung. In: Päd. 22/1967 S.31-42

--- Herausbildung eines sozialistischen Arbeitsbewußtse in der produktiven Arbeit der Schüler. In: PBE 14/ 1972 S.67-69

Postler,F. Polytechnische Kabinette - ein Mittel zur Verbesser der methodischen Arbeit am Unterrichtstag in der Produktion . In : Päd. 15/196o S.1132-1139

--- Das polytechnische Praktikum sichern ! In: DLZ 7/ 196o Nr.8 S.5

--- Zur Bewertung der Schülerleistungen am Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion. In: PBE 2/196o S.1o3-1o4

--- Aufgaben des polytechnischen Unterrichts im Schuljahr 1964/65 . In: Päd. 19/1964 S.991-997

--- Zur Planung und Leitung des Unterrichtstages in der Produktion. In : Handbuch für des polytechnischen Unterricht a.a.O. S.7-18

--- Aufgaben der polytechnischen Bildung und Erziehung im neuen Schuljahr. In: Päd. 21/1966 S.772-779

--- Vier Fragen zu den neuen Polytechnik-Lehrplänen . In : DLZ 14/1967 Nr.49 S.3

--- Die Einführung der überarbeiteten Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht vorbereiten. In: Päd. 22/1967 S.818-823

--- Zehn Jahre polytechnischer Unterricht - Basis für d: Realisierung der neuen Lehrpläne. In: PBE 1o/1968 S.313-315

--- Organisation und Leitung des polytechnischen Unterrichts der Klassen 7 bis 1o . In : Päd.24/1969 S.434-442

--- Lehren und Ergebnisse der Konferenz zur methodische Gestaltung des polytechnischenUnterrichts. In: Päd. 24/1969 S.516-524

--- Unsere Aufmerksamkeit der methodischen Gestaltung d polytechnischen Unterrichts. In: Päd. 24/1969 S.21-

--- Zehn Jahre Hilfe für die Realisierung des Polytechnischen Unterrichts. In: PBE 11/1969 S.268-27o

--- Organisation des polytechnischen Unterrichts und sei zunehmende Zentralisation. In: Päd. 25/197o S.827-837

--- Entwicklung und Bedingungen der Organisation des pol technischen Unterrichts (Klassen 7 bis 1o) und Vorschläge für ihre zweckmäßige Gestaltung. Diss.DPZI Berlin 197o (masch.)

Postler,F./Wettstädt,G., Polytechnischer Unterricht und gesellschaftlich nützliche Arbeit in der sowjetischen Schule. In : Päd.27/1972 S.8o7-8o4

Gegen Prinzipienlosigkeit in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion. In: Päd. 13/1958 S.46-5o

Produktive Arbeit im Polytechnischen Kabinett.Köpenick. In: PBE 4/1962 S.352-353

Psychologische Beiträge zur polytechnischen Bildung. Berlin 1959

Puttrich,O. Der Unterrichtstag in der chemischen Produktion im Erlebnis der Schüler. In: PBE 2/196o S.64-66

Ramm,R.	Unser Weg zur Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit. In: Päd. 13/1958 S.52o-524
Reichmann,J.	Formen der Einflußnahme der Arbeiterklasse auf die sozialistische Erziehung der Schüler. In: PBE 4/1962 S.79-82
---	Die Bedeutung der polytechnischen Kabinette für die frühzeitige Einbeziehung der Schüler in die produktive Arbeit. In: Päd. 18/1963 S.872-881
---	Unterricht im polytechnischen Kabinett. Berlin 1964
---	Die Steigerung der Effektivität im Unterrichtsfach "Einführung in die sozialistische Produktion" durch Verwendung von Vergleichseinheiten , Beobachtungsaufträgen und programmierten Stoffeinheiten. Habil. Humboldt-Universität Berlin 1965
---	Die Bedeutung des systematischen Lernens am Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion. In: PBE 8/1966 S.226-229
---	Der technologische Wirkungsstammbaum - ein spezifisches methodisches Element. In: PBE 8/1966 S.4o3-4o7 und 9/1967 S.23
---	Den spezifischen Bedingungen des Unterrichtstages in der Produktion Rechnung tragen. In: PBE 8/1966 S.77-81
---	Die wissenschaftlich-technische Revolution und ihre Auswirkung auf die Methodologie des allgemeintechnischen Unterrichts. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin . Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe 16/1967 Nr.2 S.285-289
---	Zur produktiven Arbeit der Schüler. In: PBE 9/1967 S.1o2-1o4
---	Die didaktische Stellung der produktiven Arbeit und ihre methodische Gestaltung. In: PBE 1o/1968 S.325-327 und 399-4o7
---	Die Anwendung des Marxschen Grundsatzes von der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit bei der inhaltlichen Gestaltung der produktiven Tätigkeit der Schüler . In: PBE 1o/1968 H.11 Beilage S. 16-17
---	Erhöhte Einflußnahme der Arbeiterklasse - vordringlichste Aufgabe. In: PBE 14/1972 S.378-382
Richter,G.	Unsere Versuche zur Systematisierung des Unterrichtstages und die Grundlehrgänge. In: Päd. 14/1959 S.282-295
Reischock,W.	Theoretische Grundlagen der polytechnischen Erziehung und ihr Inhalt in der Grundschule. Diss. Humboldt-Universität Berlin 1953 (masch.) (Autorreferat zur Diss. in : Päd.9/1954 S.613-615)
---	Polytechnische Erziehung und Werkunterricht. In: Päd 1o/1955 S.739-75o und 82o-827 (beruht auf Diss.)
---	Die zweite industrielle Revolution und die Volksbildung. In: Päd. 11/1956 S.485-494
---	Kinderarbeit und Erziehung. In: DLZ 6/1958 Nr.26 S.5
---	Grundsätzliches zur polytechnischen Bildung . In: Päd. 14/1959 S.6-16
---	Maschinenkunde in der Spinnerei. In: DLZ 7/196o Nr.28 S.7

Reischock,W. Sorgen mit den Werkleitern . In: DLZ 11/1964 Nr.1 S.2

--- Die Bewältigung der Zukunft . Technische Revolutio Polytechnische Bildung. Berlin 1966

Richter,E.O. Programmierter Unterricht und Selbsttätigkeit . Berlin 1969 (= Diss. DPZI Berlin 1967)

Richter,P. Zur Problematik der Verbindung des Unterrichts und produktiver Arbeit. In: Päd. 15/196o S.1o92-1o95

Riechert,H. Die Gesetzmäßigkeiten der revolutionären Veränderungen im Schulwesen. In: DZPh 7/1959 S,721-741

--- Lenin zu Fragen der Bildung undErziehung. In: DZPh 8/196o S.554-574

Rolack,G. Über die Erteilung von Zensuren für die Leistung und das Verhalten des Schülers in den Grundlehrgängen. In: PBE 2/196o S.1o5-1o6

Rubinstein, S.L. Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin 195

Rühl,G./Thieke,B. Zur Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts im Fach "Einführung in die sozialistische Produktio Berlin 196o (= Erfahrungen aus dem pdytechnischen Unterricht)

Sareik,R. Der Leninismus in seiner Bedeutung für die Ausarbeitung der Strategie und Taktik der Arbeiterklasse im Kampf gegen den Imperialismus und für eine demokratische Bildungspolitik in Westdeutschland. In: Päd.F 11/197o H.4/5 S.4o-53

Schabalow.S.M. Polytechnische Bildung . (Rezension) In: Päd. 12/19 S.949-951

Schapowalenko,S.G. Polytechnische Bildung in der sowjetischen Schule . Berlin 1959

Scharnhorst, E. Wo stehen wir im polytechnischen Unterricht ? In: Päd. 13/1958 S.821-832

Schmuck,E. Produktive Arbeit und Wissensvermittlung. In: PBE 15/1973 S.2o6-2o8

Schnacke,H. Schülerproduktionsabteilungen - ja oder nein ? In: PBE 9/1967 S.445-447

Schrage,H. Die Produktionsschule eine Gegenwartsforderung ? In DnSch 4/1949 S.38

Schülerproduktionsabteilungen - Zukunft oder Übergangserscheinung ? In: PBE 7/1965 S.434-44o

Schütz,G. Schülerproduktionsabteilungen . In: Päd. 19/1964 S.1o23-1o32

Schuffenhauer,H. Über die Planung der Erziehungsarbeit am Unterrichtstag in der Produktion. In: Pädagogische Wissenschaft uns sozialistische Schule . 1959 a.a.O. S.2o-29

Die Schule in der DDR. Hg. im Auftrag des Ministeriums für Volksbildung Berlin 1959

Die sozialistische Schule - Vorbild für ganz Deutschland . o.O. 196o

Die Schule in unserer Republik. Berlin 1962

Schule und Nation . Materialien zur Auswertung des Nationalen Dokuments und des Grundrisses der deutschen Arbeiterbewegung. Hg. vom DPZI Berlin 1962

Schulze,A. Systematische Wissensvermittlung und Systematik des Produktionsablaufs. In: Päd. 13/1958 S.833-839

Schulze,G. Sozialistischer Humanismus , polytechnische Bildung und Erziehung zur Arbeit. In: PBE 3/1961 S.149-155

Semberg,K. Die Bedeutung der Sowjetpädagogik für die Demokratisierung der deutschen Schule. In: Päd. 5/1950 H.1o S.1-11

Der Siebenjahrplan und die nächsten Aufgaben der Volksbildung. Beratung der Schulkommission beim Politbüro des ZK der SED zu Fragen des Schulgesetzes und der Schulordnung. In: DLZ 6/1959 Nr.47 S.2

Siebert,H. Über den Charakter der allgemeinbildenden polytechnischen zehnklassigen Oberschule. In: Päd. 14/1959 S.182-189

Siegmundt,G. Unmittelbares Erleben des Kampfes der Arbeiterklasse. In: PBE 15/1973 S.12-13

Skatkin,M.N. Die Bereicherung des intellektuellen Gehalts der Schularbeit und einige Fragen der Psychologie. In: Psychologische Beiträge zur polytechnischen Bildung . a.a.O.S.2o-33 (H.26)

--- Zur Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit Berlin 196o

--- Über die wissenschaftliche Durchdringung der produktiven Arbeit. In: PBE 2/196o S.465-467

--- Über die didaktischen Grundlagen der Verbindung des Unterrichts mit der Arbeit der Schüler. Berlin 1961

Sommer,A. Möglichkeiten der Intensivierung der produktiven Arbeit der Schüler am Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion. Diss.Humboldt-Universität Berlin 1965 (masch.)

Sommer,H.J. Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zur Einstellung zur Arbeit bei Schülern siebter Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule - ein Beitrag zur Phänomenologie und Konditionsanalyse des Arbeitsbewußtseins im frühen Jugendalter. Diss. DPZI Berlin 1969

Sozialistische Gesellschaft - Polytechnische Bildung und Erziehung. Hg. von R.Wendrock . Berlin 1967

Spezialoberschulen - Aufgaben und Probleme . In: Päd. 18/1963 S.361-366

Stand,Probleme und Aufgaben der Bestimmung des Inhalts der Bildung und Erziehung in der allgemeinbildenden Schule . Tagung des wissenschaftlichen Rates zur Instruktion für die Weiterführung der Lehrplanarbeit. In: Päd.F. 7/1966 H.6 (Darin Aufs. von Neuner,Drefenstedt)

Stawski,P.I. Die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit als pädagogisches Problem. In: PBE 3/1961 S.437-439

Steudten,G. Für eine höhere Qualität der Beziehungen zwischen Schule und Betrieb. In: Päd.27/1972 S.797-8o6

Stolz,H./Herrmann,A./Müller,W. , Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung. Berlin 1971

Suchodolski,B. Grundlagen der marxistischen Erziehungstheorie. Berli 1961

Suchomilinski,W. Erziehung zur Liebe zur Arbeit. Berlin 2.Aufl.1962

Zur Systematik des Unterrichtstages in der Produktion . H.8 (Landwirtschaft , Elektrotechnik , Chemie etc.) H.9 (Metall , Feinmechanik etc.) Berlin 1959

Systematisch lernen und arbeiten in der polytechnische Oberschule .Erfahrungen und Hinweise zum neuen Lehrplan für den Unterricht der Klassen 1 bis 1o . Berlin 1965

Die Technologie in der allgemeinbildenden Schule. In: Päd. 13/1958 S.911-924

Ter-Gewondjan,A.G. Die produktive Arbeit der Kinder und Jugendlichen. Aus den Erfahrungen A.S.Makarenkos. In: Päd. 13/1958 S.2o-37

Thesen zu den Grundpositionen des Unterrichts in der sozialistischen Schule. In: Päd.F. 8/1967 H.2/3 S.64-76

Thieke,B. Die polytechnische Erziehung - eine Hauptaufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In: Mathematik , Physik und Chemie in der Schule. 1/1952 H.5

--- Das neue Unterrichtsfach. In: DLZ 5/1958 Nr.27 S.5

Tiedeke,K.H. Wir programmieren den polytechnischen Unterricht. In: PBE 7/1965 S.189-191

Torhorst,A. Gedanken zur wissenschaftlichen Diskussion über die polytechnische Bildung. In: Päd. 13/1958 S.687-696

--- Politökonomie in der Schule . In: DLZ 5/1958 Nr.3 S.4

Uhlig,G. Die Aufgaben und die Durchführung der technischen Bildung an der allgemeinbildenden Schule . In: II. Polytechnische Tagung der TU Dresden. Referate und Protokolle. Dresden 1958 S.412-418

--- Zur Periodisierung der Schulgeschichte auf dem Gebiet der DDR seit 1945 . In: Päd.F. 5/1964 S.8-17

--- Die Anfänge der antifaschistisch-demokratischen Pädagogik in der heutigen DDR. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig . Gesellschafts und sprachwissenschaftliche Reihe . 2/1965

--- Die Einheit von Politik , Ökonomie und Entwicklung des Schulwesens beim Übergang von der antifaschistischen Umwälzung zum Aufbau des Sozialismus in der DDR. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx Universität Leipzig . Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe 4 /1967 H.4 S.4o3ff

--- Die Konvergenztheorie auf schulpolitischem und pädagogischem Gebiet In: Einheit 25/197o S.695-698

Uhlig/Gerbeth/Tsiradsidis, Gegen revisionistische Tendenzen in der Pädagogik. In: Leipziger Universitätszeitung vom 2o. 11.1957 . Nachdruck : DLZ 4/1957 Nr.49 S.4

Uhlmann , M. und W. , N.K.Krupskaja über polytechnische Bildung und die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit. In: Päd. 14/1959 S.134-15o

Uhlmann,W. Lenin über sozialistische Schulpolitik. In: Päd. 15/ 196o S.292-3o7

Ulbricht,G. Die Arbeitserziehung Makarenkos im Dienst seiner Kollektiverziehung. In: PBE 2/196o H.9 S.362-364 , H.11 S.46o-464 , 3/1961 H.3 , H.5 , H.6

--- Vorkämpfer für eine marxistisch-leninistische Arbeit erziehung. (E.Hoernle) In: PBE 15/1973 S.465-468

Zur Unterrichtsplanung im Fach "Einführung in die sozialistische Produktion". Berlin 1961

Die Verbindung des Unterrichts mit dem Leben . Hg. von E.I.Monosson und M.N.Skatkin. Berlin 1965

Wachholz,B. Über die Auswirkung der produktiven Arbeit der Schüler auf ihre allgemeine Arbeits- und Lernhaltung.

In: Pädagogische Wissenschaft und sozialistische Schule . 1959 a.a.O. S.3o-38

Wachner,G./Wolffgramm,H. , Wo stehen wir in der polytechnischen Bildung In: DLZ 5/1958 Nr.2 S.5

Wandel,P. Die demokratische Einheitsschule - Rückblick und Ausblick . In: 2. Pädagogischer Kongreß . Berlin/ Leipzig 1947

Wartberg,P./Hellfeldt,G., Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder und Unterrichtstag. In: PBE 1/1959 S.144-146

Weber,W. Effektive Organisationsformen bei der Durchführung der produktiven Arbeit. In: PBE 11/1969 S.235-237

Wedler,H. Polytechnischer Unterricht auch in automatisierten Produktionsbereichen. In: PBE 12/197o S.268-269

WeiB,H. Die Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit. In: PBE 2/196o S.414-418

--- Die Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit . In: PBE 3/1961 S.68-74

WeiB,H./Seidel,R./Gohlke,E. , Den polytechnischen Unterricht weiter verbessern . In: PBE 4/1962 S.385-388

Wendrock, R. Zur weiteren Entwicklung des Systems der polytechni schen Bildung. In: Einheit 15/196o S.1193-12o9

--- Entwicklungsprobleme der polytechnischen Bildung und Erziehung. In: Einheit 17/1962 H.1o S.82-9o

--- Eine qualitative Lösung . Die technische Revolution und die Konzentration der polytechnischen Bildung und Erziehung. In: DLZ 11/1964 Nr.52 S.5

Wendrock,R./Müller,H.,Die Bedeutung der polytechnischen Bildung für die allseitige Entwicklung der Jugend. In: Einheit 16/1961 S.841-854

--- Die Bedeutung der produktiven Arbeit im System der polytechnischen Bildung. In: Einheit 17/1962 H.3 S.92-1o1

Wettstädt,G. Produktive Arbeit - Kernstück der sozialistischen Arbeitserziehung. In: PBE 6/1964 S.226-228

--- Arbeitserziehung - Kernstück der politisch-moralisc Erziehung. In: Päd. 19/1964 S.3o9-319

--- Die sozialistische Arbeitserziehung - Bestandteil c Erziehung des sozialistischen Menschen. In: Handbuc für den polytechnischen Unterricht. a.a.O. S.19-37

--- Zur pädagogischen Begründung der technischen Bildung. In: PBE 8/1966 S.184-187

--- Kontinuierliche Entwicklung des polytechnischen Unterrichts und die Taktik der westdeutschen "Ostpädagogik". In: PBE 1o/1968 S.393-396

--- Zum Beitrag des polytechnischen Unterrichts zur sozialistischen Erziehung der Schüler. Literaturbericht. In: Informationsbulletin Pädagogik 4/1969 S.4o2- 447

--- Keine Gemeinsamkeiten mit imperialistischen Theorie In: PBE 12/197o S.317-319

--- Polytechnische Bildung und "Arbeitslehre" miteinander unvereinbar. In: PBE 14/1972 S.177-179

Wittmers,H. Zum Inhalt der polytechnischen Bildung. In: Päd. 16/1961 S.111o-1119

--- Der allgemeintechnische Unterricht ist notwendig. In: PBE 5/1963 S.268-272

Wittmers,H.	Die technische Entwicklung in der polytechnischen Bildung und Erziehung. In : Päd. 16/1961 S.1110-1118
Wolf,W.	Polytechnische Erziehung in der Grundschule und Zweijahrplan. In: Päd. 4/1949 S.9-17
---	Zu den grundlegenden Gedanken von Karl Marx über Erziehung und Bildung. In: Päd. 8/1953 S.166-194
---	Zur Bedeutung der Auffassungen von Karl Marx über polytechnische Bildung in der Gegenwart. In: Mathematik , Physik und Chemie in der Schule 2/1953 S.330-340
---	Über das Prinzipiell Neue der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit. In: Päd. 13/1958 S.696-700
---	Die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und Gymnastik als die grundlegende Methode zur Erziehung allseitig entwickelter Menschen. In: Päd. 13/1958 S.452-459
---	Wege und Irrwege der Verbindung von Unterricht und Produktion. In: Päd. 14/1959 S.114-124
---	Arbeit und Erziehung . Berlin 1961
---	Perspektiven der Erziehung. Berlin 1962
---	Ein System der sozialistischen Arbeitserziehung schaffen . In: Einheit 20/1965 H.3 S.42-49
Wolf,W./Frede,E.	Merkmale sozialistischer Arbeitseinstellung. In: Pä 17/1962 S.642-651
Wolffgramm,H.	Wesen , Inhalt und Methoden der polytechnischen Bildung. In: DLZ 3/1956 Nr.10 S.4
---	Drei Fragen - drei Antworten zur polytechnischen Bildung . In: Päd. 11/1956 S.594-598
---	Die polytechnische Bildung - ein Kernstück der sozialistischen Erziehung in den allgemeinbildenden Schulen . In: Einheit 13/1958 S.710-722
---	Fließdarstellungen von Produktionsprozessen als Mittel der polytechnischen Bildung - ein Beitrag zur Methodik des Technologieunterrichts. Habil. Martin-Luther-Universität Halle 1966
---	Polytechnische Bildung - Kernstück der sozialistischen Allgemeinbildung. In: PBE 10/1968 S.226-228
Zeumer,A.	Bildung und Erziehung am Arbeitsplatz. In: PBE 15/1973 S.57-59

5. Nicht in der DDR erschienene Literatur

5.1 Gesellschaftstheoretische und - kritische Veröffentlichungen

Bettelheim,Ch.	Ökonomischer Kalkül und Eigentumsformen . Berlin 19
Bettelheim,Ch.,Dobb,M. u.a.	, Zur Kritik der Sowjetökonomie. Berlin 1969
Bettelheim,Ch. Varga,E. u.a.	, China und Sowjetunion - Zwei Wege des sozialistischen Aufbaus. München 1970
Brus,W.	Funktionsprobleme der sozialistischen Wirtschaft. Frankfurt/M 1971
Damus,R.	Demokratischer Zentralismus im ökonomischen System der DDR. In: Stadtbauwelt 30/1971 (Berlin)

Damus,R.	Entscheidungsstrukturen und Funktionsprobleme in der DDR-Wirtschaft. Frankfurt/M 1973
---	Planungssystem und gesellschaftliche Implikationen am Beispiel der Planungssystem in der DDR. In: P.Hennicke, Probleme des Sozialismus ... a.a.O. S.215-242
Deppe,F.	Probleme der betrieblichen Organisation der Produktion in BRD und DDR. In: BRD - DDR a.a.O. S.93-135
Dobb,M.	Die Diskussion in den zwanziger Jahren über den Aufbau des Sozialismus. In: P.Hennicke , Probleme des Sozialismus ... a.a.O. S.282-331
Freier,U./Lieber,P. ,	Politische Ökonomie des Sozialismus in der DDR. Frankfurt/M 1972
Fülberth,G.	Zum Verhältnis von institutionalisierter Norm und Realisierung sozialistischer Demokratie in der DDR unter besonderer Berücksichtigung der VEB und des kommunalen Bereichs. In: Das Argument 76/1972 S.751-769
Fülberth,G./Knüppel,H.,	Bürgerliche und sozialistische Demokratie . In: BRD - DDR . a.a.O. S.206-247
Götze,K.H./Harrer,J. ,	Anmerkungen zu einer "Kursbuch"-Polemik gegen die Politische Ökonomie des Sozialismus und ihre Anwendung in der DDR. In: Das Argument 68/1971 S.810-849
Guevara,E.C.	Ökonomie und neues Bewußtsein. Berlin 1969
Harrer,J./Jung,J.	Das ökonomische System in der BRD und der DDR. In: BRD-DDR . a.a.O. S.35-92
Hennicke,P.(Hg.)	Probleme des Sozialismus und der Übergangsgesellschaften. Frankfurt/M 1973
---	Probleme einer kategorialen Bestimmung der Übergangsgesellschaften . In: Ders. Probleme des Sozialismus ... a.a.O. S.70-125
Jung,H. u.a.	BRD - DDR . Vergleich der Gesellschaftssysteme . Köln 1971
Lindner,W.	Aufbau des Sozialismus oder kapitalistische Restauration . Zur Analyse der Wirtschaftsreformen in der DDR und der CSSR . Erlangen 1971
---	Klassenkampf in der Übergangsperiode. In: P.Hennicke Probleme des Sozialismus ... a.a.O. S.182-214
Ludz.P.C. (Hg.)	Studien und Materialien zur Soziologie der DDR . (= KZSS Sonderheft Nr.8) Köln/Opladen 1964
Materialien zum Bericht zur Lage der Nation 1974 . Hg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen . Bonn 1974	
Neumann , Ph.	Der "Sozialismus als eigenständige Formation" . Zur Kritik der politischen Ökonomie des Sozialismus und ihrer Anwendung in der DDR. In: Kursbuch 23/1971 S.96-142
---	Zurück zum Profit. Zur Entwicklung des Revisionismus in der DDR. Berlin 1974
Rosenbaum, W.	Die Funktion von Staat und Recht in der Übergangsgesellschaft. In: P.Hennicke , Probleme des Sozialismus ... a.a.O. S.38-69
Schmidt, A.	Der Begriff der Natur in der Lehre von Marx. Frankfurt/M 1962
Sohn-Rethel,A.	Geistige und körperliche Arbeit . Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis. Frankfurt 2.Aufl. 1972
Tomberg,F.	Basis und Überbau im historischen Materialismus.

In: Ders. Basis und Überbau . Soziologische Essays. Neuwied/Berlin 1969

Vahrenkamp,R. Entwicklungsmöglichkeiten der Technologie als Produktionsverhältnis. In: Ders.(Hg.) , Technologie und Kapital. Frankfurt/M 1973 S.211-233

Wagner,U. Vom Kollektiv zur Konkurrenz. Partei und Massenbewegung in der DDR. Berlin 1974

5.2 Pädagogische Veröffentlichungen und vergleichende Erziehungswissenschaft

Abel,H. Polytechnische Bildung und Berufserziehung. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5/1959 S.369-382

Anweiler,O. Die Erziehungspolitik in der SBZ . In: Das Parlament 1962 Beilage B 17/62

--- Schule und Erziehung beim"Übergang zum Kommunismus". In: Osteuropa 12/1962 S.285-293

--- Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Atalin-Ära. Berlin 1964

--- Polytechnische Bildung und Erziehung. ZfPäd 1o/1964 S.182-2o2

--- Totalitäre Erziehung ? In: Gesellschaft - Staat - Erziehung 9/1964 S.179-191

--- Ostpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bildung und Erziehung . 1965 S.124-13o

--- Die Anpassung der mitteldeutschen allgemeinbildenden Schulen an die Erfordernisse der modernen Industriegesellschaften - Gemeinsamkeiten mit Bestrebungen in der Bundesrepublik. In: Industriestaatliche Tendenzen . a.a.O. S.73-92

--- Entwicklungsperspektiven des Bildungswesens in beiden Teilen Deutschlands. In: Bildung und Erziehung 1967 S.16-3o

--- (Hg.) Bildungsreformen in Osteuropa. Stuttgart 1969

--- Die Bildungsreformen in Osteuropa in ihrem internationalen Zusammenhang - Befund und Prognose. In: Ders.(Hg.), Bildungsreformen in Osteuropa, a.a.O. S.193-2o3

Arbeit und Bildung in Ost und West - Bewährung in der Praxis. Ostpädagogische Mitteilungen der Pestalozzi-Gesellschaft November 1965

Baske,S. Das Experiment der polytechnischen Erziehung und Bildung in der DDR. In: Ludz, Studien und Materialien ... a.a.O. S.187-2o7

Baske,S./Engelbert,M. , Die Haupttendenzen der sowjetzonalen Bildungspolitik von 1945 bis 1965 . In: Dies. , Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik ... a.a.O. S.XV-XL

Bildungspolitik und Bildungsreform . Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen , der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik . Hg. und eingel. von L. Froese . München 1969

Blankertz,H.	Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969
Boerner,S.	Arbeitserziehung oder Kinderarbeit ? Bonn 1964
Brinkmann,G.	Die Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung in der "DDR" . In: Neue Wege zur Unterrichtgestaltung 17/1966 S.3oo-312
Bröcker,D.	Polytechnische Erziehung in der DDR - Die Phase des Sozialismus . Diplomarbeit FU Berlin 1973 (unveröff.
Buckendahl,U.	Das Prinzip der polytechnischen Bildung in der sowjetischen Schule. Magisterarbeit Phil.Fak.Göttingen 1974 (masch.,unveröff.) Teil I und II
Dannwolf,G.	Das Bild des Betriebes in den Lehrplänen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule (Klassen 1 - 1o) In: H.Vogt (Hg.),Schule und Betrieb ... a.a.O. S.95-128
Diemer,A./Hübner,W.	Erziehung - ein Werkzeug im Klassenkampf. In: Erziehung und Klassenkampf 1/1971 Nr.3 S.3-36
Dietrich,Th.	Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit . Bad Heilbrunn 1966
Engelbert,M.	Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR 1968 69 . In: Arbeitslehre - didaktische Informationen zu einem neuen Unterrichtsfach. Weinheim/Berlin 1971 S.85-1o5
Fetscher,I.	Funktion und Bedeutung der Erziehungstheorie im Marxismus-Leninismus. In: Gesellschaft - Staat - Erziehung. 2/1957 S.64ff
Fischer,H.J.	N.K.Krupskaja , In: Pädagogik und Schule in Ost und West 17/1969 S.65-68
---	Ein Jahrzehnt polytechnischer Unterricht in der DDR . In : Pädagogik und Schule in Ost und West 18/197o S.65-71
Frenz,W.	Die polytechnische Bildung und Erziehung als Prinzip kommunistischer Pädagogik . In: Wirtschaft und Erziehung. 15/1963 S.269-275
Froese,L.	Sowjetisierung der deutschen Schule . Entwicklung und Struktur des mitteldeutschen Schulwesens. Freiburg/Berlin /Basel 1962
---	Mitteldeutsche Lehrpläne . Die staatlichen und kirchlichen Lehrpläne in der "Tauwetterperiode". Wiesbaden 1964
---	Von der ideologischen zur technologischen Begründung der DDR-Pädagogik. In: Die deutsche Schule 1967 S.5o5-517
---	Bildungspolitik und zweite industrielle Revolution. In: Die deutsche Schule 1968 S.7o9-718
Froese,L./Anweiler,O./Haas,R.	, Bildungswettlauf zwischen Ost und West. Freiburg 1961
Heieck,L.	Bildung zwischen Technologie und Ideologie. Heidelberg 1969
Heinemann,K.H.	Arbeit und Technik in der Erziehung. Studien zum polytechnischen Unterricht in der DDR. Köln 1973
Holling,E./Bammé,A.,	Polytechnischer Unterricht in der DDR - Modell für die BRD ? In: Päd.extra 1/1973 Nr.1 S.9-16
---	Polytechnische Erziehung. Päd.extra-Lexikon 1-6 Beilage zu Nr.22/15.11.1974 und 24/15.12.1974

Hurtienne,G. Die Entwicklung der polytechnischen Bildung in der Sowjetunion und in der DDR in verleichender Sicht. In: Anweiler , Bildungsreformen in Osteuropa. a.a.O S.168-192

--- Die "Produktionsschule " - ein umstrittener pädagogischer Begriff. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 66/197o S.81-1o2

Industriestaatliche Tendenzen im Bildungswesen der beiden Teile Deutschlands. Hg. von der Marburger Forschungsstelle für vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim 1967

Informationsdienst zum Bildungswesen in Osteuropa . Hg. vom Osteuropa-Institut an der FU Berlin H.6-19 Berlin 1963-197o

Jenkner,S. Arbeitsteilung , allseitige Entwicklung des Mensche und polytechnische Bildung. Diss. Göttingen 1965 (Buchveröffentlichung Braunschweig 1966)

Kanz,H. Europäische Grundlagen des polytechnischen Bildungsprinzips. In: Pädagogik und Schule in Ost und West . 16/1968 S.233-246

Kerschensteiner,G. Begriff der Arbeitsschule. Leipzig/Berlin 1917

Klages,H. Technischer Humanismus. Stuttgart 1964

Klink,J.G. Die polytechnische Bildung im Dienste der Menschenbildung. In: Lebendige Schule 15/196o S.11-22

Kramer,D./Schäfer,P./Schuler,H./Schuler,M. , Probleme des Bildungswesens in BRD und DDR . Das System der Berufsausbildung. In: BRD - DDR a.a.O. S.385-4o1

Lamszus,W. Die polytechnische Erziehung , ein Vorstoß in pädagogisches Neuland. In : Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1o/1958 S.299-3o

Lange,M.G. Totalitäre Erziehung. Frankfurt/M 1954

--- Die pädagogischen Probleme der Arbeitswelt in Ost und West. In: Moderne Welt.Köln 5/1959

Langewellpott,Chr. Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR . Zwei wissenschaftstheoretische Modelle (1945-1952) Düsseldorf 1973

Liebau,E. Die Gesamtschule und das Konzept polytechnischer Erziehung. Soziologische Aspekte der Möglichkeiten einer emanzipatorischen Erziehung. Magisterarbeit Phil.Fak.Göttingen 1973 (masch.,unveröff.)

Ludwig, M.H. "Polytechnische Erziehung" oder "technologischer Unterricht" ? In: Bildung und Erziehung 23/197o S.2o4-216

Lungershausen,H. Betriebsberufsschulen im Bildungswesen der DDR - Ansatzpunkte einer Reform der beruflichen Bildung in der BRD ? Staatsarbeit Göttingen 1972 (masch., unveröff.)

Markert,W. Polytechnische Bildung und Erziehung . In: F.Nyssen u.a. ,Polytechnik in der Bundesrepublik Deutschland Frankfurt/M 1973 S.136-167

Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Hg. von E.Altvater und F.Huisken . Erlangen 1971

Mende,K.D. Schulreform und Gesellschaft in der DDR 1945-1965 . In: S.Robinsohn (Hg.) Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß . Bd.I Teil 2 . Stuttgart 1971

Mende.K.D./Thomas,H., Die Schulsystem der DDR und der Bundesrepublik . In: Kursbuch 24/1971 S.83-11o

Mieskes,H. Pädagogik des Fortschritts . München 1965

—— Polytechnik als sowjetzonales Erziehungs- und Bildungsprogramm. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 14/1966 S.267-276 und 34o-348

—— Die Pädagik der DDR in Theorie , Forschung und Praxis. I. Selbstauffassung und Wesensbestimmung der sozialistischen Pädagogik in der DDR. II. Das pädagogische Gesicht der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit in der DDR . Oberursel 1971

Möbus,G. Psychagogie und Pädagogik des Kommunismus . Köln/Opladen 1959

—— Sowjetpädagogik in Deutschland. Sonderdruck. Köln/Opladen 1959

—— Unterwerfung durch Erziehung. Mainz 1965

Niermann,J. Sozialistische Pädagogik in der DDR . Heidelberg 1972

Nyssen,F. u.a. Polytechnik in der Bundesrepublik Deutschland ? Frankfurt/M 1973

Odenbach,K. Die polytechnische Erziehung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 17/1965 S.14o-152

Pädagogisches Zentrum Berlin . Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule , die Vorbereitungsklassen und die Erweiterte Oberschule in der DDR von 1965 bis 197o Teil I (Bericht) Teil II (Bibliographie) Berlin 197o

Polytechnische Bildung . Eine kurze Einführung in ihre Theorie und Praxis in der Sowjetunion und der Sowjetzone. Berlin 1954 (= Informationsdienst und Materialien zur vergleichenden Erziehungswissenschaft PH Berlin . Reihe Sowjetpädagogik Nr.45)

Reinig,R. Zur Grundlegung der Polytechnischen Bildung durch Hegel und Marx . Braunschweig 1967

—— Die Marxsche Theorie der industriellen Bildung . In: Pädagogik und Schule in Ost und West 16/1968 S.143-151 und 167-169

—— Die Hegelsche Theorie der industriellen Bildung. In Pädagogik und Schule in Ost und West 16/1968 S.23o-232

Reisner,H. Die pädagogischen Aspekte der polytechnischen Bildung in der DDR. In: Niedersächsische Lehrerzeitung 1966 H.7 S.21-22

Rohloff,H.J. Gesamtschulähnliche Merkmale imBildungswesen der DDR . In: Die deutsche Schule 197o S.17ff

Storbeck,D. Soziale Strukturen in Mitteldeutschland. In: Wirtschaft und Gesellschaft in Mitteldeutschland. Bd.4 Berlin 1964

Teumer,J. Die Ziele staatsbürgerkundlichen Unterrichts und sozialistischer Patenschaftsbeziehungen in allgemeinbildender Schule und Betrieb. In: H.Vogt,(Hg.) Schule und Betrieb ... a.a.O. S.47-7o

Tollkötter,B. Die polytechnische Bildung. In: Päd. Rundschau 15/1961 S.631-638

Schmid,G. Polytechnische Bildung in der Sowjetunion und in der DDR - Didaktische Konzeptionen und Lösungsversuche. Berlin 1973

Vergleichende Darstellung des Bildungswesens im geteilten Deutschland. Bundestag. Drucksache V/4609 . Sonderdruck für das Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen Bonn 1969

Vockerodt,H. Der Beitrag des volkseigenen industriellen Großbetriebes zum polytechnischen Unterricht. In: H. Vogt (Hg.) , Schule und Betrieb ... a.a.O. S.71-94

Voelmy,W. Polytechnischer Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR seit 1964 . Frankfurt/M /Berlin 1969

--- Polytechnischer Unterricht in der DDR . In: H. Blankertz (Hg.) Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen 3.Aufl.1969

Vogt.H. Gegenwartsprobleme der Sowjetpädagogik. Braunschweig 1964

--- Bildungswesen und Industriegesellschaft in Ost und West. Braunschweig 1966

--- Bildung für die Zukunft - Entwicklungstendenzen im Bildungswesen in Ost und West. Göttingen 1967

--- Berufsvorbereitung und Berufsorientierung im polytechnischen Unterricht. In: Deutschland-Archiv 1968 Nr.9 S.933-947

--- Bildung und Erziehung in der DDR . Stuttgart 1969

--- (Hg.) Schule und Betrieb in der DDR. Köln 1970

--- Die Ziele der staatsbürgerlichen Erziehung der Schuljugend der DDR und der intendierte Beitrag von Schule und volkseigenem Betrieb zu ihrer Verwirklichung. In: Ders., Schule und Betrieb a.a.O. S.11-46

--- Theorie und Praxis der Lehrplanrevision in der DDR München 1972

Voigt,B. Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen. Frankfurt/M 1973

Wehnes,F.J. Die Theorie der polytechnischen Bildung im Marxismus-Leninismus . Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 40/1964 S.21-34

--- Die Erziehung zur Arbeit als Grundzug kommunistischr Pädagogik. Essen-Werden 1967

v.Werder,L. (Hg.) Schulkampf 1.Frankfurt/M 1970

v.Werder,L. Sozialistische Erziehung in Deutschland 1848-1973 Frankfurt/M 1974

Wittig,H.E. Von der Marxschen "polytechnischen Bildung" zur "sozialistischen Erziehung in der Produktion".In: Pädagogische Provinz 14/1960 S.62ff

--- Die Marxsche Bildungskonzeption und die zweite "Polytechnisierung" der Sowjetschule. In: Das Parlament. Beiheft B II/58 Bonn 1958

--- Pläne und Praktiken der polytechnischen Erziehung in Mitteldeutschland. Bad Harzburg 1962

--- Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik. Bad Harzburg 1964

Wollny,G. Das polytechnische Bildungswesen in der SBZ . In: Wirtschaft und Berufserziehung 21/1969 S.126-129

Zeittafel zur schulpolitischen und pädagogischen Entwicklung in der DDR bis 1971(1)

1945

Sept.	Arbeitsaufnahme des Ausschusses für die Einheitsschule in der deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung.
18.1o.	Gemeinsamer Aufruf von KPD und SPD zur demokratischen Schulreform.
4.11.	Gemeinsame Kundgebung von KPD und SPD zur demokratischen Schulreform
Bis 1949	Einfluß reformpädagogischer Arbeitsschulideen auf die pädagogische Entwicklung in der Einheitsschule

1946

15.-17.8	I.Pädagogischer Kongreß in Berlin

1947

8.-1o.9.	II.Pädagogischer Kongreß in Leipzig

1948

5.-8.7.	III.Pädagogischer Kongreß in Leipzig Herausgabe der sowjetischen Lehrbücher von Jessipow/Gontscharow und Ogorodnikow/Schimbirjew

1949

Januar/Februar	Beginn der Diskussion über polytechnische Bildung in der Fachpresse.
23.-25.8	IV.Pädagogischer Kongreß . Vor und auf dem Pädagogischen Kongreß Kritik der Reformpädagogik und Ablehnung der Arbeitsschulidee
Oktober	Gründung des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI)

1952

Mai-Juli	Die 1949 abgebrochene Diskussion um die polytechni-

1. In Anlehnung an: R.Pfautz, Zur Entwicklung der polytechnischen Erziehung und Bildung ... , a.a.O. ; K.H.Günther/G.Uhlig , Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945-1968 , Berlin 197o ;Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der DDR 1945-1968 a.a.O. , Bd.I und II,1+2 ; Daten zur Geschichte des Schulwesens in der DDR,zusammengestellt von Chr.Lost , Beilagen zu DLZ 14/1974 , Nr. 14, 17 , 22 ; G. Hohendorf/R.Pfautz , Über die Entwicklung der polytechnischen Bildung in den allgemeinbildenden Schulen der DDR. In: Mathematik und Physik in der Schule 6/1959 , S.513-531 und 557-575 ; Günther/Uhlig, 25 Jahre Schulpolitik der SED und ihre Lehren,In: Päd.26/1971 S.331-346

sche Bildung wird für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich weitergeführt.
Die II.Parteikonferenz der SED beschließt den Übergang zum Aufbau des Sozialismus

1953

13.1. Vorbereitungstagung des DPZI für die theoretisch-praktische Konferenz zu Fragen der polytechnischen Bildung

5.3. Verteidigung der ersten systematischen Arbeit zu Fragen der polytechnischen Bildung an der Humboldt-Universität Berlin (Reischock)

21.-23.5. Theoretisch-praktische Konferenz des DPZI über Fragen der polytechnischen Bildung in Berlin . Sie orientiert auf die Verwirklichung einer polytechnischen Bildung innerhalb der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer.

1954

1.9. Einrichtung von Betriebspraktika für Schüler der Ernst-Thälmann-Schule in Ruhla

1955

1.9. Beginn einer größeren Anzabl von Betriebspraktika an Oberschulen.
Wiedereinführung des Werkunterrichts

1956

Anfang des Jahres Erster Schulversuch mit der Durchführung eines Unterrichtstages in der Produktion (wieder abgebrochen)

24.-3o.3 Die III.Parteikonferenz der DES beschließt , die zehnklassige Schule für alle Schüler bis 1965 und fordert die Verwirklichung einer polytechnischen Bildung.

15.-18.5. V.Pädagogischer Kongreß in Leipzig. In seinem Rahmen findet eine Sonderberatung über die Verwirklichung polytechnischer Bildung und Erziehung statt , die ohne Ergebnisse bleibt.

1957

1.9. Wiederbeginn von Versuchen einer Einführung eines Unterrichtstages in der Produktion an mehreren Schulen

1958

März-Juni Zunahme der Zahl der Schulen , die versuchsweise mit der Durchführung eines Unterrichtstages in der Produktion beginnen.

24.-25.4. Die Schulkonferenz der SED faßt Beschlüsse zur sozialistischen Erziehung der Schuljugend und zur sozialistischer Umgestaltung der Schulen

1o.-16.7. Der V.Parteitag der SED beschließt u.a. die allgemeine Verwirklichung der polytechnischen Bildung und Erziehung.

7.5. Veröffentlichung neuer Stundentafeln mit obligatorischem Stundenanteil für einen Unterrichtstag in der Produktion.

Herbst Beginn der Arbeiten am ersten Lehrplanwerk
Beginn der Erprobung von Beispiellehrplänen für den polytechnischen Unterricht.
Beginn eines obligatorischen polytechnischen Unterrichts mit den Elementen:
Werkunterricht Kl.1-4
produktionsbezogener Werkunterricht Kl.5-6
Unterrichtstag in der Produktion mit den Fächern TZ und EsP . Von der 9.Klasse an ein 14-tägiges Produktionspraktikum .

1959

15.-17.1. 4.Plenum des ZK der SED verabschiedet die Thesen des ZK der SED über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR.

Februar Veröffentlichung des ersten Lehrplanwerks (Entwurf)

1.9. Inkrafttreten des Lehrplanwerks für die Klassen 1-10 der allgemeinbildenden Schulen. Die polytechnische Bildung und Erziehung ist als
Werk-/Schulgartenunterricht Kl.1-4 ,
produktionsverbundener Werkunterricht Kl.5-6 ,
Unterrichtstag in der Produktion mit den Fächern EsP , TZ und produktive Arbeit Kl.7-10 , der UTP ist nach Industrie- und Landwirtschaftsvariante gegliedert.
Seine Verwirklichung vollzieht sich in folgenden Etappen:
Mai-Okt.1958 : Schaffung der materiellen Voraussetzungen
Okt.-Jan.1959: Inhaltliche Ausgestaltung
Jan-Aug.1959 : Schaffung von Grundlehrgängen
Sept. 1959 : Die Grundlehrgänge werden verbindlich
(Vgl. Pfautz , a.a.O. S.258)

2.12. Die Volkskammer der DDR verabschiedet das "Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR".

196o

17.5. Beschluß des Politbüros des ZK der SED über die Verbesserung und weitere Entwicklung des polytechnischen Unterrichts an den Oberschulen.

1.9. Beginn der beruflichen Grundausbildung in allen Klassen der Erweiterten Oberschule auf der Basis des Politbürobeschlusses. Beginn der Einrichtung Polytechnischer Kabinette.

2.Jahreshälfte Durchführung polytechnischer Konferenzen in den Kreisen und Bezirken zur Vorbereitung der Zentralen Polytechnischen Konferenz.

1961

12./13.1. Zentrale Polytechnische Konferenz in Leipzig. Sie

wertet die Erfahrungen aus und diskutiert den Politbürobeschluß

3.-5.6. VI.Pädagogischer Kongreß in Berlin. Der Kongreß verabschiedet Empfehlungen zur polytechnischen Bildung und Erziehung.

1962

Oktober II.Internationales Polytechnisches Seminar in Halle

1963

15.-21.1. Der VI.Parteitag der SED beschließt das Programm zum Aufbau des Sozialismus. Das Neue Ökonomische System und die Theorie von der wissenschaftlich-technischen Revolution werden entwickelt.

8.4. Veröffentlichung der "Konzeption für die Neugestaltung der Lehrer für die Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen" , die eine Fachausbildung für Polytechniklehrer ab der 4.Klasse vorsieht.

3.7. Im"gemeinsamen Beschluß des Politbüros des ZK der SED und des Ministerrats der DDR über die Grundsätze der weiteren Systematisierung des polytechnischen Unterrichts , der schrittweisen Einführung der beruflichen Grundausbildung und der Entwicklung von Spezialschülen und -Klassen" wird die berufliche Grundausbildung auf die Klassen 9 und 10 der Oberschule ausgedehnt.

1964

16.4. Die vom VI.Parteitag der SED in Auftrag gegebenen "Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems" werden nach einjähriger Arbeit veröffentlicht.
Die Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht werden präzisiert.

1965

13.2. Beschluß des ZK der SED über das einheitliche sozialistische Bildungssystem.

25.2. Verabschiedung des "Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" durch die Volkskammer der DDR.

ab.1965 Arbeiten zur Präzisierung des Lehrplanwerks von 1959 mit dem Ziel , eine moderne , der technisch-ökonomischen Entwicklung angepaßte Allgemeinbildung zu vermitteln.

1.9. Beginn der Einführung der Präzisierten Lehrpläne für die Klassen 1-4

1966

2.2. "Aufgabenstellung zur weiteren Entwicklung der staatsbürgerlichen Erziehung der Schuljugend"

März Im"Programm der pädagogischen Forschung in der DDR

1966-197o" werden die Forschungsaufgaben zur Verwirklichung des Bildungsgesetzes , insbesondere zur Lehrplanentwicklung , festgelegt.
Beginn der Einführung präzisierter Lehrpläne jahrgangsweise ab Kl.5
729.1oo Schüler nehmen am UTP teil.

1967

März — Thesen zu den Grundpositionen des Unterrichts in der sozialistischen Schule

17.-22.4. — Der VII.Parteitag der SED beschließt den Aufbau des "Entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus" und das "Ökonomische System des Sozialismus" als seinem Kernstück.

31.3. — Veröffentlichung der neuen Lehrpläne für den Polytechnischen Unterricht der Klassen 7-1o , an deren Begründung und Entwicklung Frankiewicz entscheidenden Anteil hatte.

1968

21.1. — Verabschiedung der neuen Verfassung der DDR

1.9. — Einführung der neuen Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht.

1969

11./12.2. — Konferenz zur methodischen Ausgestaltung des polytechnischen Unterrichts in Erfurt

197o

5.-7.5. — Der VII.Pädagogische Kongreß zieht Bilanz über die Verwirklichung es Bildungsgesetzes und orientiert auf die Ausgestaltung der DDR-Schule auf der Basis des neuen Lehrplanwerks.

1971

15.-19.6. — VIII.Parteitag der SED . Er nimmt Korrekturen an einigen politisch-ökonomischen Kategorien vor und erwartet vom Volksbildungswesen die weitere inhaltliche Ausgestaltung und Leistungsverbesserung der polytechnischen Oberschule

MINISTERRAT
DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK
MINISTERIUM FÜR VOLKSBILDUNG

108 BERLIN, DEN 16.1.1974
UNTER DEN LINDEN 69/73

Herrn
Dirk B o d e
34 G ö t t i n g e n
Lotzestr. 41
BRD

Sehr geehrter Herr Bode!

In Beantwortung Ihres Schreibens vom 12.12.1973 an die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR danken wir Ihnen für Ihr Interesse am Bildungssystem der DDR.

Leider müssen wir Ihnen mitteilen, daß der gewünschte Studienaufenthalt zu Fragen der Organisation und praktischen Durchführung des polytechnischen Unterrichts nicht möglich ist, da bei der Realisierung der Vielzahl ähnlicher Anträge die systematische Unterrichtsarbeit nicht mehr gewährleistet wäre. Wir bitten dafür um Verständnis und erlauben uns, Ihnen als Anlage einige Materialien zur Information zu übersenden. Sollten Sie an weiteren Informationen interessiert sein, besteht bei einem Besuch unserer Hauptstadt die Möglichkeit, nach vorheriger schriftlicher Anmeldung einen Vortrag zum Bildungssystem der DDR bzw. auch zu speziellen Fragen unserer Schulpolitik im Besucherzentrum des Hauses des Lehrers in Berlin zu hören.

Hochachtungsvoll

Günther
amt. Direktor

Anlagen

(741) 0271-73-0040

Lebenslauf

Geboren am 13.2.1945 in Celle als Sohn des Landwirts Alfred Bode aus Hülptingsen und seiner Frau Gerda .
Besuch der Grund- und Mittelschule in Burgdorf/Hann und des Gymnasiums in Lehrte mit der Unterbrechung eines Jahres Landwirtschaftslehre.
Nach Ableistung des Wehrdienstes Aufnahme eines Germanistik- und Philosophiestudiums an der Georg-August-Universität Göttingen. Nach dem zweiten Semester Studienfachwechsel von der Philosophie zur Romanistik und den Erziehungswissenschaften mit dem Abschluß des ersten Staatsexamens in diesen Fächern.
Während des Studiums Stipendiat des Evangelischen Studienwerks Villigst.
In meinem akademischen Werdegang wurde ich zunächst von den Literaturwissenschaften stark angezogen und durch die Proff. Dr Schöne und Dr.Stackmann stark beeinflußt . Gleiches gilt vom Lehrkörper des Romanischen Seminars der Universität Göttingen. Die zunehmende Beschäftigung mit Fragen der Lehrerausbildung orientierte mich jedoch zunehmend auf die Erziehungswissenschaften und gaben den Anlaß zur Dissertation. Besonderen Dank für Ausbildung und Unterstützung schulde ich hier Herrn Prof. Herrlitz und den Teilnehmern der pädagogischen und bildungspolitischen Kolloquien.
Ich bin z.Z. Studienreferendar im Schuldienst des Landes Niedersachsen.

7724540